

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**FÁBIO DORINI MIONI**

**ENSINAR FILOSOFIA NA PERIFERIA: PRÁTICA DE RESISTÊNCIA, INCLUSÃO  
E DIÁLOGO COM REALIDADES LOCAIS**

**SÃO CARLOS**

**2026**

FÁBIO DORINI MIONI

**ENSINAR FILOSOFIA NA PERIFERIA: PRÁTICA DE RESISTÊNCIA, INCLUSÃO  
E DIÁLOGO COM REALIDADES LOCAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia – Prof-Filo do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Campus São Carlos/SP.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia.

Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia.

Orientação: Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim.

SÃO CARLOS

2026

Mioni, Fábio Dorini

Ensinar filosofia na periferia: Prática de resistência,  
inclusão e diálogo com realidades locais / Fábio Dorini  
Mioni -- 2026.  
106f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Alex Fabiano Correia Jardim  
Banca Examinadora: Adriana Mattar Maamari, Bianca  
Kelly de Souza  
Bibliografia

1. Ensino de Filosofia. 2. Filosofia da periferia. I. Mioni,  
Fábio Dorini. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

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

## **Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato FÁBIO DORINO MIONI, realizada em 03/06/2026

### **Comissão Julgadora:**



Documento assinado digitalmente

**ADRIANA MATTAR MAAMARI**

Data: 05/08/2026 13:19:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª Drª Adriana Mattar Maamari,  
UFSCar**



Documento assinado digitalmente

**BIANCA KELLY DE SOUZA**

Data: 05/08/2026 15:26:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª Drª Bianca Kelly de Souza  
Unimontes**



Documento assinado digitalmente

**ALEX FABIANO CORREIA JARDIM**

Data: 05/08/2026 18:15:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim (Presidente/ Orientador)  
UFSCar/Unimontes**

Aos estudantes das periferias,  
na esperança de que este trabalho  
alcance, reconheça e fortaleça suas vozes  
e se some às inúmeras formas de resistência que existem em vocês.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em sua tríplice personalidade: ao Pai, que sustenta mesmo quando faltam forças; ao Filho, que inspira uma prática comprometida com os últimos e marginalizados; e ao Espírito Santo, presença que move, inquieta e não permite permanecer no mesmo lugar.

À minha família, que, mesmo em meio às tensões, desencontros e perdas, foi sustento ao longo deste percurso.

De modo especial, aos meus sobrinhos Matheus e Miguel, cujo nascimento prematuro e atravessado por incertezas fez emergir, paradoxalmente, força, esperança e renovação nos momentos mais difíceis, como sinais de vida que resiste.

Ao meu orientador, Dr. Alex Fabiano Correia Jardim, pela orientação deste trabalho, pelas contribuições acadêmicas e pela seriedade com que acompanhou todo o processo de pesquisa.

À professora Dra. Adriana Mattar Maamari, pela sensibilidade, escuta e compreensão ao longo desta trajetória, especialmente diante das dificuldades pessoais que atravessaram este percurso.

À banca examinadora, pelas leituras atentas, críticas e sugestões, que tensionaram, aprofundaram e contribuíram significativamente para o amadurecimento desta pesquisa.

Ao Prof-Filo UFSCar, por tornar possível a articulação entre teoria e prática, oferecendo condições concretas para que este trabalho se realizasse em sua dimensão mais viva.

Às escolas públicas pelas quais passei, especialmente nos contextos de periferia e no sistema socioeducativo em Belo Horizonte/MG, bem como nas escolas da periferia de Botucatu/SP, espaços que não apenas acolheram esta pesquisa, mas também a constituíram.

Aos estudantes, que não foram apenas participantes, mas presença viva neste trabalho. Suas vozes, suas experiências e suas formas de ler o mundo atravessam cada página aqui escrita.

Por fim, à docência, lugar onde este trabalho nasce e para onde retorna, como compromisso contínuo com a escuta, o pensamento e a transformação da realidade.

MIONI, Fábio Dorini. **Ensinar filosofia na periferia**: prática de resistência, inclusão e diálogo com realidades locais. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2026.

## RESUMO

Ensinar Filosofia nas escolas públicas da periferia é lidar com um paradoxo: uma disciplina que carrega em si o potencial de promover a emancipação e o pensamento crítico, mas que frequentemente se torna instrumento de reprodução simbólica. Esta dissertação investiga como o ensino de Filosofia pode resistir à lógica da “educação bancária” e à violência simbólica descrita por Pierre Bourdieu, propondo práticas emancipatórias a partir da realidade das escolas da periferia paulista. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter crítico-dialético, articulando teoria e prática por meio da elaboração e aplicação participativa de um jogo de cartas, intitulado “Resistência”, desenvolvido em diálogo com estudantes da Escola Estadual Manoel Patrício do Nascimento, em Botucatu/SP. O jogo foi concebido como ferramenta de experimentação filosófica, inspirada em autoras e autores marginalizados pelo currículo e em vivências concretas do território, buscando transformar o ensino em uma experiência crítica, dialógica e libertadora. Os resultados indicam que a prática filosófica, quando ancorada na escuta e na coautoria, possibilita o engajamento e o reconhecimento identitário dos estudantes, além de tensionar as estruturas reprodutivas do sistema escolar. Assim, o ensino de Filosofia, ao ser vivido como experiência, revela-se um ato de resistência e de esperança nas margens, afirmando o poder do pensamento como gesto emancipador.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Violência simbólica; Educação bancária; Filosofia da periferia; Paulo Freire.

MIONI, Fábio Dorini. **Teaching philosophy in peripheral areas:** practices of resistance, inclusion, and dialogue with local realities. 2026. Dissertation (Professional Master's Degree in Philosophy) – Professional Graduate Program in Philosophy, Federal University of São Carlos, São Carlos, 2026.

## ABSTRACT

Philosophy teaching in public schools located in peripheral areas often involves dealing with a paradox: a discipline that carries the potential for critical thinking and emancipation, yet frequently becomes an instrument of symbolic reproduction. This dissertation investigates how Philosophy teaching can resist the logic of Paulo Freire's "banking education" and Pierre Bourdieu's concept of symbolic violence, proposing emancipatory practices grounded in the realities of peripheral schools in São Paulo state, Brazil. The research adopts a qualitative, critical-dialectical approach, articulating theory and practice through the participatory design and implementation of a card game entitled *Resistência* ("Resistance"), developed in collaboration with students from Escola Estadual Manoel Patrício do Nascimento, in Botucatu, São Paulo, Brazil. The game was conceived as a tool for philosophical experimentation, inspired by marginalized thinkers and concrete experiences from the territory, aiming to transform teaching into a critical, dialogical, and liberating experience. The results indicate that philosophical practice, when grounded in listening and co-authorship, enables student engagement and identity recognition while challenging the reproductive structures of the school system. Thus, Philosophy teaching, when experienced as a lived practice, becomes an act of resistance and hope within marginalized contexts, affirming the power of thought as an emancipatory gesture.

**Keywords:** Philosophy teaching; Symbolic violence; Banking education; Philosophy of the periphery; Paulo Freire.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                    |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa.....                                               | 79     |
| Gráfico 2 – Área de formação dos participantes .....                                               | 79     |
| Gráfico 3 – Experiência prévia dos participantes com jogos de temática filosófica .....            | 80     |
| Gráfico 4 – Percepção dos usuários quanto à facilidade de compreensão do jogo .....                | 80     |
| Gráfico 5 – Avaliação dos participantes quanto ao tempo de duração do jogo.....                    | 81     |
| Gráfico 6 – Percepção sobre o dinamismo e o engajamento durante o jogo.....                        | 82     |
| Gráfico 7 – Percepção sobre a fidelidade do jogo aos desafios vivenciados na periferia .....       | 82     |
| Gráfico 8 – Clareza do jogo ao apresentar estratégias de resistência aos desafios .....            | 83     |
| Gráfico 9 – Presença de filósofos, pensadores e autores periféricos no jogo.....                   | 83     |
| Gráfico 10 – Participantes que se identificaram com filósofos ou realidades do jogo.....           | 84     |
| Gráfico 11 – Percepção sobre o estímulo à reflexão crítica despertado pelo jogo .....              | 84     |
| Gráfico 12 – Percepção se o jogo trouxe novas perspectivas sobre as dinâmicas das periferias ..... | 85     |
| Gráfico 13 – Possibilidade de utilização do jogo em uma ou mais disciplinas do currículo ...       | 86     |
| Gráfico 14 – Relação entre desafios da periferia e conceitos filosóficos no jogo.....              | 87     |
| Gráfico 15 – Quanto os participantes recomendariam o jogo para outras pessoas .....                | 88     |
| Gráfico 16 – Nota atribuída pelos participantes ao jogo “Resistência” .....                        | 88     |
| <br>Quadro 1 – Simulação de uma rodada intermediária do jogo .....                                 | <br>76 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                    |
|---------|--------------------------------------------------------------------|
| AGB-SP  | Associação dos Geógrafos do Brasil, Seção São Paulo                |
| AI-5    | Ato Institucional nº 5                                             |
| ANPEd   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação        |
| Anpof   | Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia                  |
| ANPUH   | Associação Nacional de História                                    |
| AP      | Ação Pedagógica (no contexto da teoria de Bourdieu)                |
| AP      | Ação Popular (no contexto histórico-político)                      |
| AuP     | Autoridade Pedagógica                                              |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                     |
| Capes   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior        |
| CAQ     | Comunidades Autofilosóficas da Quebrada                            |
| CLE     | Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência              |
| CMSP    | Centro de Mídias da Educação de São Paulo                          |
| CNT/MAT | Ciências da Natureza e Matemática                                  |
| Dops    | Departamento de Ordem Política e Social                            |
| Efape   | Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                                       |
| EMC     | Educação Moral e Cívica                                            |
| Enem    | Exame Nacional do Ensino Médio                                     |
| FGB     | Formação Geral Básica                                              |
| IF      | Itinerários Formativos                                             |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)                   |
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                     |
| LGG/CHS | Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas                  |
| MG      | Minas Gerais                                                       |
| PEI     | Programa de Ensino Integral                                        |
| PT      | Partido dos Trabalhadores                                          |
| SE      | Sistema de Ensino                                                  |
| Seaf    | Sociedade de Estudos e Apoio à Filosofia                           |
| SEE-SP  | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo                      |
| SNPG    | Sistema Nacional de Pós-Graduação                                  |
| SP      | São Paulo                                                          |
| TE      | Trabalho Escolar                                                   |
| TP      | Trabalho Pedagógico                                                |
| Unesp   | Universidade Estadual Paulista                                     |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas                                  |
| USP     | Universidade de São Paulo                                          |

## SUMÁRIO

|                                                                                                   |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                           | <b>10</b> |
| <b>1 A FILOSOFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS E A CONSTANTE LUTA POR ESPAÇO.....</b>                   | <b>15</b> |
| 1.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO NACIONAL .....                                                       | 15        |
| 1.1.1 O legado colonial e a filosofia como instrumento da fé .....                                | 17        |
| 1.1.2 Do Império à República Velha: o estrangeirismo e o déficit institucional .....              | 20        |
| 1.1.3 A institucionalização e a Ditadura Militar: a supressão da Filosofia “subversiva” .....     | 22        |
| 1.1.4 A redemocratização e o retorno da Filosofia como formação para a cidadania .....            | 26        |
| 1.1.5 Entre silenciamentos e resistências (1980-atualidade) .....                                 | 28        |
| 1.1.6 Algumas considerações desse sobrevoo nacional.....                                          | 31        |
| 1.2 O CASO PAULISTA: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS .....                                             | 34        |
| 1.2.1 A trajetória institucional e curricular do ensino de Filosofia no estado de São Paulo ..... | 36        |
| 1.2.2 A lei federal <i>versus</i> a prática estadual .....                                        | 39        |
| 1.2.3 A redução das Ciências Humanas no Ensino Médio Paulista .....                               | 42        |
| 1.2.4 O concurso público de 2023 e a questão dos professores de Filosofia .....                   | 44        |
| 1.2.5 A prática docente em São Paulo fundamentada na padronização e no material digital .....     | 46        |
| 1.3 ENTRE A NORMA E A PRÁTICA .....                                                               | 47        |
| <b>2 O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE A REPRODUÇÃO E A EMANCIPAÇÃO .....</b>                           | <b>49</b> |
| 2.1 PIERRE BOURDIEU E O CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA .....                                     | 50        |
| 2.1.1 A ação pedagógica como violência simbólica .....                                            | 51        |
| 2.1.2 A autoridade pedagógica e a naturalização da dominação.....                                 | 52        |
| 2.1.3 O trabalho pedagógico, os <i>habitus</i> e a interiorização do arbitrário.....              | 53        |
| 2.1.4 O sistema de ensino e a reprodução das desigualdades .....                                  | 54        |
| 2.2 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA EM PAULO FREIRE .....                                                     | 56        |
| 2.2.1 A definição de Educação bancária .....                                                      | 57        |
| 2.2.2 Diferenciação da educação libertadora (problematizadora) .....                              | 58        |
| 2.3 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA COMO EXPRESSÃO CONCRETA DA DOMINAÇÃO SIMBÓLICA .....                      | 60        |
| 2.3.1 O caso paulista: uma atenção necessária às escolas de periferia .....                       | 64        |
| 2.4 RESISTIR: A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA .....                                                   | 66        |

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.5 RESISTIR É “EXPERIMENTAR” A FILOSOFIA.....                                                        | 67        |
| <b>3 ENSINAR FILOSOFIA NA PERIFERIA: A EXPERIMENTAÇÃO FILOSÓFICA<br/>COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b> | <b>70</b> |
| 3.1 O PROTÓTIPO DO JOGO .....                                                                         | 72        |
| 3.1.1 O processo de aplicação do protótipo .....                                                      | 76        |
| 3.1.2 Avaliação do protótipo: apresentação de dados .....                                             | 78        |
| 3.2 A VERSÃO DEFINITIVA DO JOGO “RESISTÊNCIA” .....                                                   | 89        |
| 3.2.1 Aplicação final.....                                                                            | 94        |
| 3.2.2 Análise da versão definitiva .....                                                              | 96        |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                             | 99        |
| REFERÊNCIAS.....                                                                                      | 102       |

## INTRODUÇÃO

Ensinar Filosofia nas escolas públicas da periferia é, na maioria das vezes, lidar com um grande paradoxo: de um lado, há uma disciplina que carrega em si o potencial de promover o pensamento crítico, o diálogo, a ponte entre os estudantes e suas realidades de vida e a emancipação; de outro, uma prática que frequentemente se mostra distante das realidades dos estudantes, presa a um currículo eurocêntrico, pouco sensível às urgências sociais do território em que está inserida e que quase nada diz sobre a realidade vivida diariamente por esses estudantes.

Essa tensão entre a vocação emancipadora da Filosofia e sua frequente instrumentalização escolar revela uma contradição estrutural do próprio campo educacional. De um lado, a Filosofia anuncia-se como espaço de liberdade, diálogo e crítica; de outro, encontra-se presa a mecanismos de reprodução simbólica, como descreve Pierre Bourdieu, cuja noção de violência simbólica ajuda a compreender como a escola reproduz as hierarquias sociais sob a aparência de neutralidade, e à lógica da "educação bancária", nos termos de Paulo Freire. Esse é o ponto de partida desta pesquisa: compreender como a Filosofia, nas periferias, pode resistir à função de mera transmissão de saber e se converter em prática de emancipação.

A trajetória de um professor no início de sua carreira costuma ser marcada por uma busca intensa por sentido e por um desejo genuíno de fazer a diferença. Surge uma sensibilidade que se estabelece com os estudantes, uma conexão profunda com suas histórias, seus territórios e suas dores, acompanhada da vontade de oferecer a eles tudo aquilo que, de alguma forma, também faltou quando este pesquisador ocupava o lugar deles. Minha trajetória docente, marcada por experiências em contextos desafiadores, como o ensino de Filosofia em três unidades socioeducacionais para jovens privados de liberdade (MG), em escolas da periferia de Belo Horizonte (MG) e, mais recentemente, em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, evidenciou uma inquietação que se tornou a principal impulsionadora desta pesquisa: o ensino de Filosofia nas escolas da periferia corre o risco de reproduzir aquilo que pretende combater: a exclusão, a alienação, a falta de sentido e a perpetuação de um capital cultural dominante.

A convivência com os estudantes que vivem às margens das oportunidades permite perceber que enfrentam cotidianamente os efeitos da exclusão social, do racismo, da pobreza, da falta de oportunidades e da violência estrutural, entre tantas outras formas de desigualdade. Ainda assim, foi nesses espaços que vi emergir algumas das mais potentes formas de resistência e produção de sentido. Foi nesses espaços que percebi o quanto o ensino de Filosofia, ao se

restringir a cânones pré-estabelecidos, ao limitar seu desenvolvimento a apresentações em *PowerPoint* preparadas por uma elite que não vive o cotidiano desses alunos e às formas tradicionais de avaliação, torna-se uma forma sutil de violência simbólica, como alertou Pierre Bourdieu.

Esse diagnóstico, contudo, não nasce apenas da observação empírica, mas também do convívio afetivo com os estudantes, do cotidiano da sala de aula e das tensões que atravessam o ato de ensinar Filosofia em contextos de vulnerabilidade. O encontro entre teoria e prática, entre o campo simbólico descrito por Bourdieu e a pedagogia da libertação proposta por Freire, constitui o solo sobre o qual esta pesquisa se ergue e encontra sua razão de ser. É nesse entrelugar, entre o sofrimento e a potência, entre a exclusão e a palavra, que a Filosofia se mostra mais viva e necessária.

A percepção de que, muitas vezes, se ensina uma Filosofia que pouco dialoga com os contextos de vida dos estudantes motivou meu retorno ao ambiente acadêmico e a elaboração deste projeto de mestrado. O objetivo não é apenas discutir os limites do ensino de Filosofia nas escolas públicas localizadas nas periferias do Estado de São Paulo, mas propor uma alternativa prática que contribua para sua reinvenção como ferramenta de escuta, de resistência e de inclusão.

Nesse processo, surgiu a ideia de um jogo de cartas como proposta pedagógica concreta para ser aplicada em sala de aula. Inspirado em autoras e autores que emergem das margens da história oficial, em filosofias marginalizadas pelo currículo e em pensadores contemporâneos que dialogam diretamente com os estudantes por meio da música em seus fones de ouvido, o jogo convida os estudantes a se reconhecerem como sujeitos capazes de filosofar a partir de suas próprias vivências e territórios. Mais do que uma estratégia lúdica de gamificação, muito querida pelos estudantes, trata-se de um recurso didático comprometido com o deslocamento do eixo epistemológico do ensino de Filosofia, favorecendo uma identificação entre os estudantes e o conteúdo filosófico, conectando-o às suas vivências, referências culturais e realidades locais, rompendo com um currículo "violento" e abrindo espaços para uma "filosofia da periferia".

Para responder a essa problemática, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter crítico-dialético, que permite compreender as contradições entre reprodução e emancipação que atravessam o ensino de Filosofia nas escolas públicas. O processo educativo é entendido como um fenômeno histórico e social, permeado por disputas simbólicas, relações de poder e condições materiais. Nessa perspectiva, o método crítico-dialético não se limita à descrição da

realidade, mas busca apreender o movimento de transformação que emerge da prática pedagógica, articulando reflexão e ação.

Inspirado na educação como prática de liberdade, proposta por Paulo Freire, o estudo se ancora nas críticas à educação bancária e à reprodução dos saberes dominantes, compreendendo o ensino de Filosofia como prática social capaz de promover autonomia e consciência crítica. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, de registros reflexivos de campo e da escuta ativa dos estudantes, respeitando integralmente os princípios éticos da pesquisa educacional.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: como tornar o ensino de Filosofia significativo em escola da periferia, superando a reprodução de violências simbólicas? É a partir dessa problemática que surge outra pergunta que norteia toda a pesquisa: de que modo um jogo de cartas pode favorecer o engajamento e a emancipação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina?

Na primeira parte da dissertação, encontra-se uma reflexão mais teórica, cujo objetivo é apresentar os limites e as possibilidades que se apresentam ao ensino de Filosofia, desde sua chegada ao território brasileiro até os dias atuais, nas escolas públicas da periferia de São Paulo. Já na segunda parte, apresenta-se o resultado de um esforço prático que responde de que forma a elaboração e a aplicação do jogo podem promover a argumentação e o reconhecimento identitário dos estudantes.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como o desenvolvimento participativo de um jogo de cartas pode contribuir para práticas filosóficas emancipatórias em escolas da periferia, deslocando formas de reprodução da violência simbólica. Para isso, realiza-se um mapeamento das políticas educacionais e das práticas curriculares que condicionaram o ensino de Filosofia no Brasil, especialmente no Estado de São Paulo. Em seguida, desenvolve-se, em conjunto com estudantes da periferia, a versão definitiva do jogo, avaliando seus efeitos sobre a argumentação, o engajamento e a identificação dos alunos com a disciplina.

O desenvolvimento da parte prática da pesquisa foi realizado na Escola Estadual Manoel Patrício do Nascimento, durante o período de março a novembro de 2025. O recorte territorial e temporal delimita o campo empírico e permite observar os efeitos do produto educacional em contextos reais da periferia.

A escolha dessa instituição não é casual. Ela se situa em região periférica e reflete as contradições que marcam o ensino de Filosofia em contextos de vulnerabilidade. A observação direta e a escuta ativa das experiências desses estudantes permitem compreender, de modo

concreto, como as estruturas de reprodução simbólica se manifestam e, ao mesmo tempo, onde nascem as brechas para a resistência e a criação.

A dissertação organiza-se de modo a refletir o próprio movimento da pesquisa: parte-se da crítica teórica e histórica, avança-se para a análise das formas de dominação simbólica e, finalmente, alcança-se a experimentação prática da Filosofia como resistência e criação. Essa estrutura busca articular reflexão e ação, teoria e prática, coerentemente com o horizonte freiriano que orienta todo o trabalho.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No Capítulo I, realiza-se um sobrevoo histórico sobre o ensino de Filosofia no Brasil, evidenciando que a disciplina, desde suas origens, luta por espaço e reconhecimento no campo educacional. Em seguida, desenvolve-se um mapeamento crítico do ensino de Filosofia no estado de São Paulo, com destaque para as diretrizes curriculares e as recentes resoluções que representaram um forte golpe à presença da Filosofia no Ensino Médio paulista, analisando suas implicações, especialmente nas escolas da periferia.

O segundo capítulo aprofunda a noção de violência simbólica proposta por Pierre Bourdieu e Passeron, aplicando-a ao contexto curricular e didático da disciplina de Filosofia nas escolas estaduais de São Paulo, revelando como determinadas escolhas pedagógicas excluem e invisibilizam saberes, além de perpetuar a marginalização sofrida por esses estudantes. Além disso, destaca-se sua relação com o conceito de educação bancária proposto por Paulo Freire, evidenciando suas convergências críticas e finalizando com a experimentação da Filosofia como possibilidade concreta de resistência.

Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se, em detalhes, o desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa: o jogo de cartas intitulado “Resistência”. Mais do que uma simples atividade pedagógica, trata-se do ápice deste trabalho, construído a partir de uma experiência prática, dialógica e interativa com estudantes de uma escola estadual localizada na periferia de Botucatu/SP. Esse processo iniciou-se com a elaboração da proposta e do protótipo inicial, passando por sua aplicação em sala de aula, pela escuta ativa dos estudantes, pela coleta e análise de *feedback* por meio de formulários, sugestões orais e debates. As contribuições dos alunos foram incorporadas criticamente, resultando em ajustes de conteúdo, linguagem, *design* e dinâmica do jogo.

Com base nessa escuta, uma nova versão foi elaborada e reaplicada, acompanhada novamente de devolutivas da comunidade escolar, permitindo, assim, a construção da versão definitiva do jogo. Ressalta-se que tal versão carrega não somente as ideias do pesquisador, mas também a marca da coletividade e do território onde foi construída. Essa experiência não apenas

materializa os conceitos discutidos ao longo da dissertação, como também revela a potência de uma Filosofia “feita com”, “feita por” e “feita para” os alunos da periferia. A apresentação do jogo, portanto, não é o fim do trabalho, mas a culminância de um processo que articula teoria, prática, escuta e resistência no contexto do ensino de Filosofia nas escolas de periferia.

Não se pretende, com este trabalho, oferecer respostas definitivas para os desafios do ensino de Filosofia nas escolas da periferia, mas contribuir com uma prática concreta que valorize os saberes locais, que promova o pensamento crítico e que reposicione a Filosofia como ato de escuta, diálogo, resistência, emancipação e inclusão. Se há um lugar possível para a Filosofia nas escolas, ele precisa começar pelas margens, onde a vida pulsa com mais força e onde o pensamento crítico torna-se, antes de tudo, uma ferramenta para existir com dignidade.

Este trabalho, portanto, não é apenas uma análise sobre o ensino de Filosofia, mas uma tentativa de vivê-lo como experiência. Trata-se de afirmar que, nas escolas da periferia, resistir é transformar o pensamento em gesto, o saber em encontro e a palavra em ato de esperança. É desse horizonte que parte o primeiro capítulo, que inicia com um breve sobrevoo histórico sobre o ensino de Filosofia no Brasil, situando suas disputas e permanências, para, em seguida, realizar um mapeamento crítico do ensino de Filosofia em São Paulo, buscando compreender as condições que moldaram e ainda limitam o exercício de filosofar nas margens.

## 1 A FILOSOFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS E A CONSTANTE LUTA POR ESPAÇO

Este capítulo traz um mapeamento histórico-institucional do ensino de Filosofia no Brasil, destacando as rupturas e continuidades que marcaram sua presença nos currículos escolares. O objetivo é apresentar um panorama crítico que revela as tensões entre a afirmação da Filosofia como instrumento de emancipação e sua marginalização nos diferentes períodos históricos do país. Mais do que apresentar uma reconstrução cronológica, interessa aqui evidenciar que a presença da Filosofia na escola brasileira sempre esteve marcada por disputas de sentido, ora assumindo um papel formativo e crítico, ora sendo tensionada por projetos educacionais voltados à adaptação e ao controle.

A história do ensino de Filosofia no Brasil é marcada por momentos de exclusão e disputa ideológica, com fortes influências de projetos de poder que, em sua maioria, inibem o pensamento crítico, homogeneizando saberes e marginalizando determinadas vozes e formas de conhecimento. A Filosofia, até hoje, não conseguiu alcançar plena autonomia dentro do sistema educacional, estando quase sempre à mercê das agendas políticas e econômicas dominantes.

Embora esta não seja uma história exaustiva, o presente capítulo oferece um sobrevoo crítico necessário para a análise do ensino de Filosofia no Estado de São Paulo, que se configura como o foco empírico desta dissertação. O presente capítulo está organizado em duas partes principais: a primeira, dedicada ao percurso histórico-institucional do ensino de Filosofia no Brasil; e a segunda, voltada à análise crítica do caso paulista, cujas políticas educacionais contemporâneas revelam as tensões entre a legalidade e a efetividade da disciplina.

Ao observar esse percurso, é possível perceber que a Filosofia nunca ocupou um lugar estável no currículo, sendo constantemente atravessada por reformas educacionais, mudanças políticas e disputas ideológicas. Esse caráter instável ajuda a compreender por que, ainda hoje, o ensino de Filosofia enfrenta dificuldades para se afirmar como uma experiência formativa consistente, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais.

### 1.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO NACIONAL

O percurso do ensino de Filosofia no Brasil é marcado por um movimento de tensão constante entre sua afirmação como um instrumento de emancipação humana e os projetos político-sociais. A argumentação de Ivan Domingues na obra *Filosofia no Brasil: Legados e*

*Perspectivas* (Domingues, 2017) permite entender a história do ensino de Filosofia no Brasil como um jogo de inclusão e exclusão em que a disciplina foi absorvida ou marginalizada de acordo com os interesses das elites políticas e culturais. No decorrer dessa trajetória, a Filosofia oscila entre momentos de reconhecimento como essencial para a formação de cidadãos críticos e momentos de silenciamento, nos quais sua presença nos currículos é vista como uma ameaça ao *status quo*.

Este capítulo procura reconstruir essa trajetória, observando as justificativas que motivaram tanto sua inclusão quanto sua exclusão. A tensão entre a herança filosófica europeia, que dominou o pensamento acadêmico, e a busca por uma identidade filosófica nacional, que promovesse uma reflexão crítica sobre as realidades locais, será uma constante durante a análise. Destacam-se também as contribuições de Marilena Chauí e Ivan Domingues para o entendimento do papel da Filosofia na formação da consciência crítica e na construção de uma democracia autêntica, que se afasta de um modelo de educação que visa apenas à reprodução social.

Essa história do ensino de Filosofia no Brasil pode ser periodizada a partir de seus momentos de inserção e retirada dos currículos, cada um justificado por diferentes visões de mundo e interesses políticos. Desde o período colonial, com a Filosofia escolástica dos jesuítas, até as reformas educacionais no Brasil Império e na República Velha, a Filosofia sempre esteve sujeita a disputas ideológicas.

Marilena Chauí (2018, p. 63-64) critica a ausência da Filosofia nas escolas brasileiras, argumentando que foi nas aulas de Filosofia que teve no ensino médio que descobriu que o pensamento é capaz de pensar a si mesmo e que tem força crítica. A resistência a essa visão tem sido constante, principalmente por parte de movimentos de professores e intelectuais comprometidos com uma Filosofia crítica e com o desenvolvimento de uma educação emancipatória. Ivan Domingues complementa essa análise, abordando a relação entre a formação do intelectual brasileiro e o processo de subordinação intelectual à tradição europeia. A busca por uma Filosofia autônoma, que se articule com as realidades brasileiras, nunca foi plenamente realizada devido a uma série de fatores, como a fragilidade institucional e a dependência das elites intelectuais em relação ao pensamento europeu.

Nesse contexto, surge uma questão fundamental para a compreensão do ensino de Filosofia no Brasil: como formar sujeitos cultural e intelectualmente emancipados a partir de um saber historicamente subordinado a uma matriz epistemológica europeia? Essa tensão revela um dos limites estruturais da própria proposta emancipatória da Filosofia escolar. Ao mesmo tempo em que se apresenta como um campo privilegiado para o desenvolvimento da autonomia

crítica, a disciplina frequentemente se ancora em referenciais que não dialogam com as experiências concretas dos estudantes, especialmente daqueles situados em contextos periféricos. Nesse sentido, a promessa de emancipação pode se tornar contraditória, na medida em que se realiza por meio de conteúdos e linguagens que, em vez de aproximar, reforçam distâncias culturais e simbólicas. Essa problemática atravessa toda a história do ensino de Filosofia no Brasil e será retomada ao longo deste trabalho como um dos elementos centrais para compreender os desafios contemporâneos da disciplina.

### 1.1.1 O legado colonial e a filosofia como instrumento da fé

O ensino filosófico no Brasil colonial esteve intimamente ligado à Igreja Católica, especialmente à Companhia de Jesus, que desempenhou um papel central na formação intelectual e na educação das elites coloniais. A Filosofia ensinada nas escolas jesuítas era uma “segunda escolástica”, uma filosofia de matriz ibérica, que servia de base para a teologia, funcionando como saber propedêutico à teologia, isto é, uma filosofia voltada à preparação dos estudantes para o estudo das questões religiosas (*philosophia ancilla theologiae*<sup>1</sup>). Esse modelo de ensino foi consolidado na *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, o sistema de ensino dos jesuítas, que tinha como objetivo principal a formação do “intelectual orgânico” (a figura intelectual dominante nesse período) da Igreja, isto é, o clérigo, e a educação das elites coloniais dentro de um humanismo cristão, voltado para a disseminação da doutrina religiosa e moral da Igreja.

Ivan Domingues (2017) destaca que a Filosofia ensinada nas escolas jesuítas não era nem brasileira nem propriamente portuguesa, mas uma expressão transnacional da Companhia de Jesus. A Filosofia foi, portanto, transplantada para a colônia, adaptando-se às necessidades pastorais e pedagógicas do novo contexto. Segundo Domingues, esse modelo de ensino filosófico não visava ao desenvolvimento do pensamento autônomo, mas à formação de uma mentalidade subordinada à Igreja, reforçando dogmas e hierarquias religiosas e sociais.

A Filosofia não se preocupava com a crítica ou com a inovação, mas com a repetição de manuais e textos doutrinários, visando à consolidação de um poder espiritual que se estendia ao controle social e político das elites coloniais. Conforme o autor:

---

<sup>1</sup> “*Philosophia ancilla theologiae*” é uma expressão latina que significa “a Filosofia é a serva da teologia”. Trata-se de um conceito que reflete a visão medieval da Filosofia como um saber auxiliar da teologia, em vez de uma disciplina autônoma, com caráter reflexivo e crítico próprio.

<sup>2</sup> “*Ratio Studiorum*” é o sistema de ensino elaborado pela Companhia de Jesus no século XVI, que visava organizar e consolidar a educação jesuíta. A *Ratio Studiorum* orientava o currículo, os métodos pedagógicos e os objetivos das escolas jesuítas, com foco na formação moral, religiosa e intelectual, alinhada aos interesses da Igreja Católica.

É sobretudo nisso, no contexto da sociedade colonial, que a questão da filosofia nacional seria decidida, preliminarmente pela negativa, no sentido de brasileira: na esteira de padre Vaz, a quem recorrerei mais de uma vez neste e no próximo passo, que argumenta que a filosofia colonial não era nem brasileira nem portuguesa, mas a filosofia transnacional da Companhia de Jesus, a saber, a segunda escolástica, nascida na Ibéria, ensinada e difundida em latim, no Reino e na Colônia, e espalhada pelos quatro cantos do globo (Domingues, 2017, p. 30).

A Filosofia escolástica, ensinada de forma rígida e repetitiva, não buscava a formação de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre a realidade, mas a reafirmação da ordem colonial. A ênfase estava na formação de uma mentalidade que aceitava as hierarquias sociais, sem questioná-las. A Filosofia, longe de ser uma ferramenta de emancipação intelectual, funcionava como um meio de garantir a perpetuação das estruturas de poder da Igreja e da Coroa portuguesa. Em outras palavras, pode-se dizer que a Filosofia, nesse período, tornou-se um instrumento de controle, ao moldar as elites coloniais de acordo com os interesses da Igreja e da monarquia portuguesa, excluindo qualquer forma de conhecimento que pudesse desafiar essas instituições.

Além disso, o ensino filosófico no Brasil colonial foi excludente em relação às culturas indígenas e africanas, que eram vistas como bárbaras e pagãs. A Filosofia ensinada nas escolas jesuítas não contemplava essas culturas, tratando-as como algo alheio à razão ocidental cristã. Domingues (2017) ressalta que as populações indígenas e africanas estavam completamente excluídas do saber filosófico oficial, sendo desconsideradas enquanto agentes culturais e intelectuais. Nesse sentido, o ensino de Filosofia nas escolas jesuítas não só marginalizava essas culturas, mas também as invisibilizava, perpetuando a ideia de que apenas o saber europeu e cristão era digno de ser transmitido e valorizado nas instituições educacionais.

A esses elementos, será preciso acrescentar o peso dos afrodescendentes (quase a metade da população, ao atingir 1.500.000 de cativos em fins do século XVIII), e que iria aumentar ainda mais no curso do século XIX. Contudo, o componente negro africano não foi exatamente “assimilado” pela cultura colonial ou nela integrado, como será o italiano ou o alemão no curso do século XIX. Em vez disso, ele foi duramente tiranizado, guetizado e silenciado nas senzalas, reduzido a equipamento do senhor nas plantations e nos engenhos, junto com o gado e outras bestas de carga, e depois segregado nos sobrados e nos cortiços das cidades. E o que é importante: longe dos colégios e dos seminários, o cativo africano exercerá quase nenhuma influência na cultura letrada e filosófica. No outro extremo, com respeito à [133] cultura popular, não menos apartado e reprimido (veja os casos da capoeira e do culto às divindades africanas), apenas no século XX esse componente demográfico importante será processado em ar livre, e o ideal “mestiço”, com sua raiz negra, passará a fazer parte da cultura nacional (Domingues, 2017, p. 133-134).

É claro que, nesse primeiro momento, embora a Filosofia pudesse ser um instrumento de reflexão crítica e questionamento das estruturas de poder, no Brasil colonial ela foi

instrumentalizada para reforçar a ordem estabelecida. A Filosofia cristã ensinada nos colégios jesuítas, em vez de fomentar uma educação libertadora, visava garantir a manutenção das hierarquias sociais e a subordinação das classes populares e dos povos nativos e africanos. Assim, o ensino filosófico foi moldado como uma ferramenta de dominação, cujo objetivo era manter as populações coloniais subordinadas e sem acesso a formas de pensamento que pudessem levá-las a questionar as condições de exploração e opressão.

A Filosofia escolástica e o sistema educacional jesuíta, consolidado na *Ratio Studiorum*, funcionaram, portanto, como uma força estabilizadora no sistema colonial. Ao focar a repetição de doutrinas estabelecidas e a imposição de dogmas, o ensino da Filosofia ajudou a consolidar um sistema de valores que reforçava a ordem colonial, mantendo os grupos subalternos na condição de ignorância e dependência intelectual.

Domingues (2017) observa que esse modelo de ensino produzia um intelectual submisso, que não estava preparado para questionar as estruturas de poder, mas para reproduzi-las sem reflexão crítica. Pelo fato de os jesuítas disporem da *Ratio Studiorum*, que era bastante influenciada por Aristóteles e São Tomás de Aquino, Domingues (2017, p. 179) conclui que “nem com muito favor seria possível falar de uma filosofia colonial brasileira, e menos de uma filosofia original ou genuinamente brasileira”.

O ensino filosófico não apenas excluía as culturas locais, mas também impunha a visão europeia do mundo como única forma de conhecimento legítimo. A Filosofia não tinha como objetivo promover o pensamento autônomo ou a reflexão crítica sobre a realidade brasileira, mas a formação de uma classe intelectual que aceitava o *status quo* sem questionamentos. A partir dessa lógica, a Filosofia foi usada como um instrumento de controle ideológico, cuja principal função era legitimar a dominação colonial e a estrutura hierárquica que mantinha a subordinação das populações indígenas e africanas.

Esse processo de exclusão e marginalização das culturas locais, aliado ao ensino de uma Filosofia europeia dogmática e autoritária, contribuiu para consolidar uma visão de mundo eurocêntrica, que desconsiderava os saberes originários do Brasil e impunha uma cultura colonial dominante. Fica claro que, ao adotar uma Filosofia cristã e escolástica, o Brasil colonial não apenas desprezava as culturas indígenas e africanas, mas também silenciava qualquer forma de saber que fosse diferente daquelas dominantes no Ocidente. A Filosofia, portanto, não era apenas uma ferramenta pedagógica, mas um meio de reafirmar uma visão de mundo que servia aos interesses das elites coloniais.

### 1.1.2 Do Império à República Velha: o estrangeirismo e o déficit institucional

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal e a subsequente independência, o ensino de Filosofia no Brasil passou a migrar para as recém-criadas Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo, bem como para outras instituições de ensino, como o Colégio Pedro II. Esse movimento de transferência e adaptação do ensino de Filosofia, no entanto, não foi acompanhado da criação de um sistema universitário robusto e autônomo, o que é frequentemente chamado de déficit institucional e cultural. O Brasil Imperial e a República Velha ficaram para trás em relação a outros países da América Hispânica no tocante à construção de um sistema educacional universitário que fosse capaz de formar um conhecimento filosófico autônomo, conectado às realidades nacionais.

Em outras palavras, essa fase é vista como um momento de grande precariedade institucional no campo da Filosofia e da educação superior. Ivan Domingues destaca que, ao contrário do que ocorreu na América Hispânica, o Brasil adiou indefinidamente a fundação de universidades, optando por criar escolas ou faculdades isoladas, de natureza profissional e com foco técnico, como as de Medicina, Engenharia e Direito. Conforme o autor:

[...] iniciada antes, no contexto do passado colonial, e agora estendida ao período pós-colonial, quando será implantado um novo sistema de ensino e uma nova figura intelectual irá comandar a cena filosófica. Ensino: por um lado, no tocante ao superior, adiando indefinidamente a implantação das universidades, à diferença da América Hispânica, a ex-colônia portuguesa seguirá a via de fundar escolas ou faculdades isoladas (Medicina, Engenharia e Direito), de natureza profissional e com ambição antes de tudo técnica; por outro, paralelamente, deixará no limbo a filosofia e outros ramos das humanidades, não fundando no período nenhuma faculdade imperial ou pública nessas áreas do conhecimento, e cujo ensino respeitante à filosofia continuará incipiente e controlado pelos clérigos nos seminários, como o Mosteiro de São Bento, que criou a sua Faculdade (a pioneira) em 1908 – situação que começará a ser alterada no ensino médio na Regência, quando foi criado o Colégio Pedro II (1837), e no ensino superior com a oferta de cursos complementares da ex-rainha do saber nas Escolas de Direito, como as de Recife e São Paulo, junto das disciplinas de economia, história e ciências sociais (Domingues, 2017, p. 12).

Nesse contexto, a Filosofia e outras humanidades foram deixadas no limbo, sem que fosse estabelecida nenhuma faculdade imperial ou pública para essas áreas. O ensino superior da Filosofia permaneceu incipiente e sob o controle de clérigos em seminários, sendo a disciplina tratada como o vestibulo da teologia ou como uma formação complementar nas Faculdades de Direito (como as de Recife e São Paulo), situação que perdurou por cerca de cem anos após a Independência. Domingues retoma Leonel Franca para caracterizar esse ambiente como de grande raquitismo intelectual e mediocridade, que só seria alterado significativamente no século XX.

A figura intelectual dominante nesse período é o “diletante estrangeirado”, cuja gênese data do final do período colonial, após a expulsão dos jesuítas (Domingues, 2017, p. 323-324). O diletante estrangeirado é um tipo ideal intelectual que representa a *intelligentsia* brasileira durante o Império e a República Velha, sendo considerado o segundo modelo intelectual, sucedendo ao clérigo colonial ou intelectual orgânico da Igreja, que havia marcado o período colonial. Esse tipo ideal é sociologicamente determinado pelos bacharéis e letrados, particularmente os egressos dos cursos de Direito, e se tornou o principal vetor de difusão da Filosofia pós-colonial. Afirma Domingues (2017, p. 323-324):

A hipótese é que o intelectual estrangeirado define a *intelligentsia* brasileira do século XIX, podendo o tipo ideal ser recuado aos árcades e enciclopedistas do final do século XVIII, bem como se estender às primeiras décadas do século XX, período em que os bacharéis letrados ocuparam a cena intelectual, no lugar dos clérigos jesuítas. Ambientado nos períodos colonial e pós-colonial, quando o tipo puro do estrangeirado se vê enriquecido com outras constantes ou traços de caráter, por exemplo, o bovarismo e o filoneísmo, o estrangeirado da Colônia e da Independência se reconhece, então, como intelectual colonizado e periférico, conforme estou propondo, ao colocar em relevo as ideias de desterro e de marginalização (alguém que vive na periferia, à margem ou na franja do sistema). Ao fazê-lo, lembro que em francês há outro termo que expressa a mesma ideia de desterrado: *dépaysement*, *dépaysé* e *dépaysier*, explorando outras variações da experiência do desterro e da expatriação; porém, em nosso caso, não é a sensação de expatriado ou estranhamento de quem está vivendo fora, no estrangeiro, como o imigrante ou o meteco, mas dentro do próprio país.

Esse arquétipo intelectual surge num período em que a mentalidade pós-colonial era patriarcal, barroca e católica, mas agora marcada por um individualismo do intelectual “desgarrado”. Segundo Domingues (2017, p. 205), o *homo scholasticus* sai de cena para dar espaço a uma nova experiência: o *ethos* do intelectual estrangeirado.

Segundo o autor, o tipo ideal do diletante estrangeirado é definido pela combinação de seis traços (Domingues, 2017, p. 316): [1] o individualismo, em contraste com o corporativismo jesuíta; [2] o transoceanismo, termo cunhado por Capistrano de Abreu para definir o perfil do intelectual de países periféricos, como o Brasil, caracterizado por uma condição em que o indivíduo vive com a mente na Europa e o coração no Brasil, sentindo-se desterrado, isto é, um exilado na sua própria terra.

Outras características desse tipo são [3] o bacharelismo, expresso no retoricismo (culto às belas palavras e frases de efeito, visto como a propensão à substituição da investigação paciente pela ornamentação fácil) e no diletantismo (sedução pelo improvisado e pelas ideias gerais); [4] o bovarismo, caracterizado como um sentimento de autodepreciação e insatisfação difusa com a realidade e as pessoas circundantes, gerando o desejo de evasão; [5] o filoneísmo,

que é o gosto desmesurado pela novidade e por tudo o que é estrangeiro; e [6] o dualismo, isto é, uma ambivalência de atitudes que pode levar ao indiferentismo político.

O sentimento de desterro e alienação é o traço mais marcante de ser um estrangeiro em sua própria terra, um “exilado”. O intelectual estrangeirado é nostálgico de Portugal e da Europa, sentindo-se um desterrado em seu próprio país. Essa condição de exilado no próprio país e o “temor reverencial” diante da Europa (o complexo do colonizado) levaram à propensão de adquirir o conhecimento já pronto, em vez de produzi-lo, e de se dedicar a uma filosofia “rala” e de segunda mão. As ideias da época, segundo Domingues (2017), eram muitas vezes desconexas e não seriadas, seguindo ondas da moda ultramarina (transoceanismo).

Assim, ao procurar definir o *ethos* do intelectual colonizado ou subdesenvolvido, poderiam ser listados a avidez pelas novidades e a disposição de trocá-las tão logo outras apareçam à frente; o complexo do vira-latas de que falava Nelson Rodrigues e a tendência a rebaixar o que é seu e não é estrangeiro; a preguiça intelectual e o consumismo ou a propensão, em vez de produzir, de comprar o que já está pronto; o afã de trocar a aspereza da pesquisa e o esforço do trabalho abstrato pelo brilho de salão e a frase de efeito (retoricismo); o encantamento pelas ideias gerais e as sínteses englobantes etc. (Domingues, 2017, p. 314).

No que tange à produção filosófica, especificamente, pode-se concluir que o período pós-colonial testemunhou a quebra do monoteocratismo religioso jesuítico e a ascensão de uma Filosofia laica, que trocou as influências ibéricas (Segunda Escolástica) pelas de França, Inglaterra e Alemanha. Contudo, a Filosofia praticada no Brasil era essencialmente importada, de segunda mão, sendo caracterizada pelo mimetismo e pela glosa, refletindo passivamente ideias alheias.

A consequência desse quadro foi a ausência de um sistema de obras filosóficas autorreferentes (Domingues, 2017). Domingues (2017) ainda cita Cruz Costa para reforçar essa ideia, ao dizer que o Brasil não teve filósofos, mas sim filosofantes que se afastaram da realidade e da história nacional, vivendo a reboque das ondas da moda europeia. A Filosofia, nesse período, era percebida como carente de originalidade e continuidade lógica, resultando na impressão de um imenso vazio reflexivo ou déficit intelectual.

### **1.1.3 A institucionalização e a Ditadura Militar: a supressão da Filosofia “subversiva”**

A criação das primeiras universidades, como a Universidade de São Paulo em 1934, com a vinda da Missão Francesa, marca o início da profissionalização do ensino filosófico e da formação do chamado “*scholar*” especializado. No entanto, essa fase foi brutalmente

interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, que resultou na retirada da Filosofia do currículo do ensino médio, sob a justificativa de que se tratava de um saber potencialmente subversivo.

Esse período, compreendido entre as décadas de 1960 e 1980, representa, conforme aponta Ivan Domingues (2017, p. 429-430), uma “grande virada” na história da Filosofia no Brasil. Ao mesmo tempo em que se intensifica o processo de institucionalização da Filosofia no ensino superior, observa-se, no âmbito da educação básica, um movimento de supressão e controle, marcado pelo autoritarismo do regime militar.

A partir da redemocratização, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, a Filosofia passa por um processo gradual de reinserção no currículo escolar, que culmina, já no século XXI, com sua obrigatoriedade no ensino médio, formalizada em 2008. Ainda assim, mesmo nesse período mais recente, que se estende até meados da década de 2010, a disciplina continua sendo atravessada por disputas políticas e educacionais que colocam em questão seu lugar e sua função na formação dos estudantes.

Esse cenário evidencia como o desenvolvimento institucional da Filosofia no Brasil esteve profundamente atravessado pelas dinâmicas políticas de seu tempo, revelando que a consolidação acadêmica da disciplina ocorreu em meio a contradições entre autoritarismo e expansão intelectual. Nesse contexto, o testemunho de Chauí torna-se emblemático para compreender o ambiente de medo e vigilância que marcou o período.

Ao rememorar sua entrada na Universidade de São Paulo, em 1969, Marilena Chauí (2018, p. 412) descreve a atmosfera de medo e vigilância vivenciada por professores e estudantes durante o período de endurecimento do regime militar, posterior à promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5):

Gostaria de contar para vocês como foi entrar no campus da USP em 1969, logo depois de dezembro de 1968, quando foi promulgado o AI-5. Você vinha para cá e não tinha nenhuma garantia de que não seria preso e torturado, portanto, não sabia se seus alunos estariam na classe, e, quando você se dava conta de que alguns não estavam, não ousava perguntar se tinham faltado à aula, se tinham partido para o exílio, se já estavam presos ou se já estavam mortos. E a mesma coisa com relação aos colegas. Tínhamos o pessoal do Dops à paisana nas salas de aula e escutas na sala dos professores e no cafezinho. Éramos vigiados noite e dia.

A virada institucional é definida, sobretudo, pela instauração do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) pela Capes, que começou a ser implantado nos anos 1970 e foi concluído nos anos 1990. Essa iniciativa foi decisiva para neutralizar o histórico déficit institucional que a Filosofia brasileira carregava. A Filosofia, de acordo com Domingues (2017, p. 429), pela primeira vez ganhou autonomia acadêmica e densidade, passando a consolidar um

verdadeiro sistema de obras filosóficas, superando as manifestações filosóficas isoladas ou episódicas de períodos anteriores. Como consequência, o cenário filosófico passou por uma expansão significativa, com uma proliferação de departamentos e o surgimento de muitas revistas especializadas.

[...] de 1960 para cá, houve uma mudança radical naquele quadro. De fato, eram poucas as faculdades, duas ou três revistas, muito rala a produção filosófica; portanto, para escrever aquele artigo, tive que me desdobrar, não havia muita coisa para escrever. Hoje, a situação é totalmente diferente: houve uma enorme multiplicação de departamentos de filosofias; muitas revistas de filosofia, cada dia aparece uma; ademais, centros de interesse filosóficos diversificados, no Rio Grande do Sul, em Belo Horizonte, em São Paulo, no Nordeste, no Rio de Janeiro. O panorama é bem diferente (Vaz *apud* Domingues, 2017, p. 64).

A consolidação do aparato institucional levou à ascensão de um novo tipo de figura intelectual: “o *scholar* especializado”. Esse novo profissional distinguia-se do antigo “dileteante estrangeirado” e, nas humanidades e na Filosofia, passou a ser moldado pela exigência de ultraespecialização, muitas vezes seguindo o modelo de *expert* das *hard sciences*. Para Domingues (2017), a implementação tardia do ensino superior laico e moderno no Brasil, que ocorreu em meio à reforma universitária, foi fundamental nesse processo.

No entanto, esse processo de modernização e institucionalização ocorreu no contexto da ditadura militar instaurada com o golpe de 1964. A reforma universitária de 1968, imposta sob a égide do AI-5, embora modernizante em áreas técnicas, foi marcada por um caráter autoritário e conservador, acarretando, ao mesmo tempo, uma expansão do sistema e um processo de perseguição política a professores e cientistas, muitos dos quais foram cassados, presos ou forçados ao exílio.

Tudo isso mostra que estamos diante de um fato novo e expressivo, protagonizado pela Reforma Universitária de 1968, uma reforma ansiada por quase todo mundo, mas que nunca tinha se consumada, e que agora se realizou, porém não era aquela que todo mundo queria, democrática e modernizadora. Mas autoritária e conservadora, em meio a cassações de professores e instalando o macarthismo entre nós, uma verdadeira caça às bruxas, com muitos professores e cientistas presos ou no exílio. E ao mesmo tempo modernizante e transformadora, sobretudo nas áreas científicas e tecnológicas, instaurando a modernização conservadora do sistema, cujo resultado será a expansão, como notou Schwartzman, sem precedentes do sistema (Schwartzman *apud* Domingues, 2017, p. 445).

A estrutura da própria universidade foi modelada, em grande parte, “com a cabeça da ditadura”, orientada para a segurança nacional, o controle dos estudantes e a adaptação às exigências do mercado, resultando no que foi chamado de “universidade funcional”.

Um dos ataques mais diretos à Filosofia foi a sua supressão no currículo do ensino médio (colegial) pela ditadura militar. A disciplina foi substituída pela Educação Moral e Cívica (EMC), que tinha como objetivo a doutrinação dos jovens para a afirmação patriótica e a recusa da subversão. Conforme analisa Chauí (2018), tratou-se de uma mudança estrutural que visava formar um tipo de estudante funcional a esse novo projeto de ensino. Disciplinas como Filosofia, Psicologia e Sociologia foram substituídas por Educação Moral e Cívica; História e Geografia deram lugar a Estudos Sociais; e as áreas de Ciências Naturais foram unificadas sob o título de Ciências Integradas. Além disso, implantou-se o chamado “estudo dirigido”, baseado em testes de múltipla escolha e em guias curriculares que determinavam rigidamente o conteúdo semanal das aulas, o que permitia ao Estado controlar tanto a atuação dos professores quanto o aprendizado dos estudantes.

Esse modelo de organização escolar, fortemente controlado e baseado na transmissão de conteúdos previamente definidos, reproduzia, em certa medida, os padrões de formação presentes nos primeiros cursos universitários de Filosofia no Brasil, marcados pela centralidade da erudição, da exegese e da autoridade do saber. Nesse sentido, a escola não apenas restringia o pensamento crítico, mas também reforçava uma lógica de reprodução cultural, na qual o estudante era colocado em posição passiva diante de um conhecimento previamente legitimado.

As observações de Chauí revelam o modo como o regime militar buscou reconfigurar a escola de modo funcional ao seu projeto político, restringindo o espaço do pensamento crítico e transformando a formação escolar em um instrumento de controle social. Essa política educacional sugere que o ensino de Filosofia, nesse contexto, foi reduzido a uma prática suspeita, frequentemente suprimida ou substituída por disciplinas de caráter moralizante.

A longa luta pela retomada do ensino de Filosofia no ciclo colegial tornou-se, por sua vez, um símbolo de resistência e uma vitória contra a ditadura, sendo defendida como essencial para a formação do pensamento crítico e independente.

Apesar da repressão e do clima de medo permanente, marcado pela vigilância e pela censura que atingiam professores e alunos, a Filosofia resistiu como modo de vida<sup>3</sup> e como crítica ao instituído. Nesse contexto, intelectuais<sup>4</sup> como Luiz Roberto Salinas Fortes, professor da Universidade de São Paulo, perseguido, preso e posteriormente morto em decorrência das

---

<sup>3</sup> Falar da Filosofia como modo de vida, nesse cenário, significa compreendê-la não apenas como atividade teórica, mas como prática existencial e ética na qual o exercício do pensamento se articula diretamente com a resistência política e a crítica às estruturas autoritárias. Ainda que a Filosofia tenha desempenhado esse papel, é importante reconhecer que outras formas de resistência também se manifestaram no período, especialmente por meio da arte, da cultura e dos movimentos sociais, ampliando os modos de enfrentamento ao regime.

<sup>4</sup> Intelectuais vinculados à resistência ao regime militar, com atuação no campo acadêmico e político, cujas trajetórias foram marcadas por perseguição, prisão e, em alguns casos, morte.

violências sofridas, e Heleny Telles Ferreira Guariba, filósofa e militante política, desaparecida após ser presa e torturada, são citados por Marilena Chauí (2018) como símbolos dessa resistência.

O período também viu o surgimento e a consolidação do “filósofo intelectual público”, uma figura que conseguiu unir a perspectiva universalista com o engajamento nas causas nacionais e a crítica política. De acordo com Domingues (2017, p. 545-546), entre os grandes expoentes que alcançaram relevância social e política estão José Arthur Giannotti, Henrique Vaz (Padre Vaz) e Marilena Chauí. Padre Vaz, por exemplo, embora agisse de forma discreta, era um intelectual público influente que se desenvolveu na resistência à ditadura por meio da Ação Popular (AP), um movimento que mais tarde influenciaria o nascimento do PT nos anos 1980.

Em termos de correntes filosóficas do ensino superior, o Brasil moderno se tornou um mosaico que reproduzia as diversas tendências das filosofias europeias e norte-americanas. A Filosofia analítica ganhou espaço, competindo com as vertentes da filosofia continental. Houve uma ênfase inicial na Lógica e na Epistemologia, impulsionada por instituições como o CLE (Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência) da Unicamp, que se tornou um centro crucial para interligar os diferentes campos filosóficos do país. Além disso, a História da Filosofia e a Exegese se firmaram como o trabalho central dos novos especialistas, sendo consideradas o esteio teórico da formação e a condição para a interrogação do presente.

O percurso histórico até aqui delineado permite compreender que o ensino de Filosofia no Brasil sempre esteve em disputa, ora valorizado como instrumento de formação humanista, ora combatido como ameaça à ordem vigente. Esses movimentos nacionais, de longa duração, constituem o pano de fundo a partir do qual se pode analisar, de modo mais localizado, a trajetória da Filosofia no contexto educacional do estado de São Paulo, tema que será aprofundado na próxima seção.

#### **1.1.4 A redemocratização e o retorno da Filosofia como formação para a cidadania**

A trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, após o período mais duro da ditadura militar, está intrinsecamente ligada à luta pela redemocratização do país. A volta da disciplina aos currículos escolares simbolizou muito mais do que uma vitória pedagógica, estando relacionada à tentativa de reconstruir a consciência crítica, duramente reprimida pelos anos de autoritarismo.

É necessário retomar que, durante o regime militar, especialmente a partir do Ato Institucional nº 5, em 1968, a Filosofia foi retirada do currículo do ensino médio por ser considerada “subversiva” e “improdutiva” dentro do modelo de desenvolvimento pretendido. Isso fez com que a Filosofia desaparecesse das escolas brasileiras, e seu lugar fosse preenchido pela Educação Moral e Cívica, orientando os alunos a receberem uma formação para se tornarem dóceis e patrióticos, comprometidos com a manutenção da ordem vigente. O projeto educacional da ditadura, como analisa Chauí (2018), pretendia moldar uma juventude disciplinada, ajustada às exigências técnicas do mercado e alheia ao exercício da crítica.

A retomada da Filosofia, iniciada nos anos 1970, nasceu como um ato de resistência. Professores, estudantes e associações, como a Sociedade de Estudos e Apoio à Filosofia (Seaf), mobilizaram-se pela revalorização das humanidades e pela recuperação da dimensão formativa da escola. O retorno da disciplina tinha, assim, um duplo sentido: reconquistar o espaço da reflexão filosófica e afirmar a educação como lugar de formação integral, e não de adestramento técnico.

Com a redemocratização, a Filosofia foi paulatinamente reinserida nos currículos. Primeiro, de forma optativa, ainda nos anos 1980, e, posteriormente, como disciplina obrigatória, já no início do século XXI. Esse processo implicou desafios significativos: formar novos professores, produzir materiais didáticos e reconstruir uma tradição interrompida. Departamentos universitários, como o da USP, empenharam-se em cursos de extensão, na elaboração de apostilas e livros introdutórios, esforços que foram, em si, gestos políticos, por devolverem à Filosofia o seu papel público. Afirma Chauí (2018, p. 559-560):

Evidentemente, houve resistência e luta contra o modelo educacional implantado pela reforma e seus sucessivos reajustes. Desde os meados dos anos 1970, associações docentes e estudantis de todo o país lutaram pela revalorização das humanidades no ensino médio e, entre eles, estiveram os grupos que se empenharam pelo retorno do ensino obrigatório da filosofia no ensino médio. Para tanto, como não havia licenciatura em filosofia, esses grupos organizaram cursos para a formação pedagógica dos estudantes e começaram a preparar materiais didáticos, uma vez que inexistiam no Brasil. Nos anos 1980 e início dos 1990, a filosofia retomou como disciplina optativa e, neste século, como disciplina obrigatória.

A nova concepção de formação que se firmava nesse período opunha-se ao modelo tecnicista herdado do regime militar. A educação não poderia mais ser reduzida à transmissão de informações, mas deveria promover o exercício da pergunta, da reflexão e da crítica. Nesse sentido, a Filosofia voltava a ser compreendida como um trabalho de pensamento que possibilita transformar a experiência vivida em questão conceitual, dando aos estudantes instrumentos para compreender e agir no mundo.

No entanto, o avanço não eliminou completamente a mentalidade instrumental. Mesmo após seu retorno como disciplina obrigatória, a Filosofia continuou a enfrentar a dificuldade de ser reconhecida para além do utilitarismo escolar. Muitos alunos ainda a percebiam como um conjunto de “termos abstratos” ou de opiniões e valores pessoais, o que demonstra como o modelo de educação voltado ao desempenho e à mensuração de resultados segue desafiando a construção de uma prática realmente formativa. Ressalta-se que, mesmo diante de tanto esforço, ainda havia uma luta contínua para evitar que a disciplina fosse novamente excluída do rol de disciplinas obrigatórias do ensino médio.

Em suma, o ensino de Filosofia como formação para a cidadania no pós-ditadura consolidou-se como espaço de resistência e de reinvenção da formação, sendo concebido como um modo de vida que exige o diálogo e o combate político-filosófico (Chauí, 2018). Seu sentido mais profundo está na recusa do autoritarismo e na afirmação da Filosofia como experiência de diálogo, liberdade e responsabilidade, pilares indispensáveis para sustentar a vida democrática.

O processo de redemocratização, portanto, não apenas devolveu a Filosofia às escolas, mas inaugurou novas disputas em torno de seu sentido formativo e de seu lugar no currículo, questões que se tornariam centrais nas décadas seguintes.

### **1.1.5 Entre silenciamentos e resistências (1980-atualidade)**

Com o fim da ditadura militar e o início da redemocratização, a partir da década de 1980, abriu-se caminho para o retorno gradual do ensino de Filosofia às escolas brasileiras. Segundo Mazai e Ribas (2001), esse período renovou a esperança de professores, alunos e entidades que lutavam pela reinserção da disciplina na LDB. Em 1986, a Filosofia retornou como componente optativo, e logo surgiram movimentos organizados em defesa de sua importância formativa.

Mesmo nesse contexto, a oferta era facultativa e dependia da vontade das Secretarias Estaduais de Educação ou das próprias escolas, o que gerava desigualdades em sua implementação. Pesquisadores como Gallo, Kohan, Tomazetti e Horn destacam que esse momento foi marcado por um movimento de defesa da Filosofia enquanto disciplina escolar, em prol de seu valor formativo e de seu retorno efetivo ao currículo da educação básica (Bugs, 2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reconheceu formalmente a relevância da Filosofia e da Sociologia para o exercício da cidadania, mas não garantiu sua obrigatoriedade. Isso manteve viva a disputa política e acadêmica em torno do lugar da Filosofia na escola. Nesse cenário, emergiu uma discussão fundamental: o que

significa, de fato, ensinar Filosofia? A resposta que ganhou força foi a de que ensinar Filosofia é ensinar a filosofar, ou seja, mais do que transmitir conceitos e datas, trata-se de promover experiências de pensamento.

O texto de Franklin Leopoldo e Silva (1986), “História da Filosofia: centro ou referencial?” (Leopoldo; Silva, 1986), foi decisivo para essa virada. O autor argumenta que a História da Filosofia não deve ocupar o centro rígido do ensino, mas servir como referencial para abordar temas e problemas significativos para os estudantes. Como sintetiza Bugs (2024), o imperativo de ensinar a filosofar compreende que a Filosofia é mais do que um conjunto de informações; é uma atividade, uma atitude diante da vida e de suas questões.

A década de 2000 consolidou esse debate. Houve intenso diálogo com experiências internacionais, especialmente da França, Itália, Uruguai e Argentina, por meio de pesquisadores como Guillermo Obiols e Alejandro Cerletti. Em 2005, a criação do Grupo de Trabalho “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, na Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), marcou um avanço importante, institucionalizando a área e fortalecendo a pesquisa sobre o ensino filosófico.

Esses fatos continuam a corroborar a evidência de que a história do ensino de Filosofia no Brasil caracteriza-se como um movimento pendular entre presença e ausência, entre silenciamento e resistência. Cada exclusão representou um empobrecimento da formação dos estudantes; cada retorno, uma conquista da comunidade acadêmica e dos educadores comprometidos com a emancipação intelectual e cidadã.

O ano de 2008 marcou um ponto de inflexão. Pela Lei nº 11.684/2008, a Filosofia tornou-se novamente obrigatória nas três séries do Ensino Médio em todo o país, resultado de décadas de lutas de educadores e pesquisadores. Essa conquista recolocou a disciplina no centro dos debates educacionais, ampliando sua presença em exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos vestibulares. Impulsionou também a produção de livros didáticos, materiais de apoio e metodologias específicas (Bugs, 2024).

Nesse contexto, o antigo impasse entre ensinar a filosofar e ensinar a história da Filosofia, o chamado “falso dilema Kant versus Hegel”, foi superado. Passou-se a compreender que ambas as dimensões são indissociáveis. A sala de aula filosófica transformou-se, assim, em um espaço de problematização, conceituação e argumentação. Como afirma Bugs (2024), emergiu um deslocamento de uma didática para ensinar Filosofia, centrada na explicação de teorias, para didáticas da Filosofia, que visam ensinar a própria atividade filosófica: o filosofar.

Entretanto, a reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), representou um

retrocesso. Embora mantida como obrigatória em alguns estados, a política de flexibilização curricular reduziu a carga horária da Filosofia e, em muitos casos, restringiu sua presença às séries finais do Ensino Médio. Isso reforçou a percepção da disciplina como acessória no currículo e limitou o tempo para o desenvolvimento de projetos filosóficos mais profundos.

Essa conjuntura agravou um problema mais antigo: a marginalização epistemológica do filosofar brasileiro. A *práxis* filosófica nacional foi historicamente moldada pela pedagogia estruturalista do Departamento de Filosofia da USP, influenciada pelas missões francesas, e, conforme Silva (2022), esse modelo privilegiou a leitura rigorosa de textos clássicos europeus, impondo um recorte “norte-cêntrico” que inibiu a criação filosófica a partir da realidade brasileira.

Críticas de autores como Oswaldo Porchat e Paulo Margutti apontaram as consequências desse modelo: o ensino tornou-se excessivamente historiográfico, negligenciando a criatividade filosófica e a reflexão situada. Tal prática foi denunciada como uma forma de racismo epistemológico, ao negar a pluriversalidade da Filosofia e desvalorizar sistemas de pensamento africanos, ameríndios e latino-americanos.

Importa destacar que a crítica desenvolvida nesta pesquisa não se dirige à tradição filosófica europeia em si, tampouco pretende desconsiderar suas contribuições para a constituição do pensamento filosófico. Autores como Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx e tantos outros permanecem fundamentais para a compreensão da história da Filosofia e para a formação filosófica contemporânea. O que se problematiza é a tendência de transformar uma tradição particular em referência exclusiva ou universal, limitando o reconhecimento de outras experiências de pensamento. Nesse sentido, a defesa da ampliação do repertório filosófico não implica substituição, mas abertura ao diálogo entre diferentes tradições, perspectivas e territorialidades do pensar.

Em *Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia* (1998), Porchat critica essa pedagogia estruturalista, questionando se o Brasil não teria enfatizado demasiadamente a pesquisa historiográfica em detrimento da reflexão filosófica sobre si mesmo e sobre sua realidade (Silva, 2022).

Como contraponto, emergem propostas como o “filosofar desde o quilombo” e as chamadas “Comunidades Autofilosóficas da Quebrada” (CAQ), que buscam afirmar práticas filosóficas enraizadas nas experiências concretas de grupos historicamente marginalizados. Essas experiências afirmam que a Filosofia brasileira precisa ultrapassar os muros institucionais e dialogar com as ruas, assentamentos, aldeias e favelas, reconhecendo nesses espaços a

presença de filosofias legítimas e potentes, abrindo possibilidades para práticas pedagógicas que busquem aproximar o filosofar das realidades vividas pelos estudantes.

### 1.1.6 Algumas considerações desse sobrevoo nacional

A trajetória do ensino filosófico no Brasil é atravessada pela tensão entre a assimilação da tradição europeia e a busca por uma identidade própria. Ivan Domingues analisa essa questão por meio da evolução das figuras intelectuais. O “clérigo colonial” era um intelectual orgânico da Igreja, cuja filosofia era transnacional. O “dileteante estrangeirado” do século XIX consumia as ideias europeias como moda, sentindo-se um “desterrado em sua própria terra”. Já o “*scholar*” do século XX, formado a partir da missão francesa na USP, embora mais técnico e rigoroso, perpetuou um modelo transplantado, um “departamento francês de ultramar”.

Para o autor, a questão não é tanto criar uma filosofia com temas exclusivamente “locais”, o que limitaria seu alcance, mas desenvolver um “sentimento íntimo” que torna o pensador um ser humano de seu tempo e de seu país, mesmo ao tratar de temas universais. A constituição de um sistema de obras filosóficas no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, com a expansão da pós-graduação, permitiu a formação de uma comunidade filosófica nacional capaz de dialogar com a tradição universal sem subserviência. É nesse contexto que surge a figura do “intelectual público”, um filósofo que, como Chauí, Giannotti e Padre Vaz, alia a competência técnica do “*scholar*” ao engajamento nas questões nacionais.

Marilena Chauí (2018, p. 535), por sua vez, critica a relação “hipócrita” entre a Filosofia e a política, que se manifesta tanto na importação acrítica de modelos quanto na pretensão de uma filosofia puramente nacionalista, que muitas vezes serve para legitimar o poder estatal. A superação dessa tensão não está em negar a tradição, mas em apropriar-se dela de maneira crítica, utilizando-a como ferramenta para compreender a própria realidade. A história da Filosofia, nesse sentido, não é um repositório de ideias mortas, mas um diálogo com o passado que nos ensina a interrogar o nosso próprio presente.

Pode-se perceber que, tanto para Chauí quanto para Domingues, a Filosofia tende a ultrapassar o papel de uma mera disciplina acadêmica, sendo compreendida também como um modo de vida e como prática de liberdade, dimensão que será retomada e aprofundada nos capítulos seguintes.

Nessa perspectiva, a Filosofia pode ser compreendida como uma atividade reflexiva na qual o pensamento se volta sobre si mesmo, assumindo um caráter essencialmente crítico. Trata-se de um exercício que busca desvelar os pressupostos ocultos dos discursos,

interrogando-os em sua dimensão ideológica ou como produção autêntica de pensamento. Em uma sociedade autoritária como a brasileira, marcada por hierarquias, exclusões e pela naturalização da violência, a Filosofia torna-se uma ferramenta indispensável para a crítica do instituído e para a invenção democrática. A democracia, para Chauí, não é apenas um regime político, mas uma conquista social, uma criação de direitos que se opõe à lógica da dominação. A relação pedagógica, nesse contexto, deve ser ela mesma democrática: o professor não é o detentor do saber, mas um mediador que mantém o lugar do saber vazio, incitando o aluno a dialogar com o pensamento (Chauí, 2018, p. 61).

Ivan Domingues também concebe a Filosofia como uma “experiência do filosofar” que molda o *ethos* do intelectual (Domingues, 2017, p. 34). Ele traça uma genealogia de figuras intelectuais no Brasil para mostrar como diferentes modos de fazer Filosofia corresponderam a diferentes formas de inserção na sociedade. A busca por uma filosofia que articule o universal e o local, sem cair em um “nacionalismo” limitador, é a chave para uma prática filosófica relevante e emancipadora.

Em síntese, para ambos os autores, o ensino de Filosofia no Brasil é um campo de batalha. Sua história reflete as lutas por um projeto de sociedade. Sua exclusão representa a vitória de um modelo autoritário e tecnocrático que despreza o pensamento crítico. Sua presença, por outro lado, é um pilar para a formação de cidadãos autônomos, capazes de interrogar a realidade e de participar ativamente da construção de uma sociedade democrática, justa e livre.

Apesar das conquistas, é possível perceber que as tensões históricas que marcaram o ensino de Filosofia no Brasil ainda se fazem presentes sob novas formas. Três dimensões, em especial, ajudam a compreender os impasses contemporâneos desse processo.

[1] Marilena Chauí identifica o autoritarismo como traço constitutivo da sociedade brasileira, manifestando-se não apenas nas instituições políticas, mas também nas relações cotidianas, inclusive na sala de aula. Mesmo após o retorno da Filosofia ao currículo, esse *ethos* autoritário parece persistir de modo sutil nas práticas pedagógicas. A relação professor-aluno, muitas vezes marcada pela hierarquia e pela unilateralidade, revela a dificuldade de romper com um modelo de ensino que ainda privilegia a transmissão de conteúdos prontos em detrimento do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a aula expositiva tradicional pode ser lida como herdeira do *homo scholasticus* descrito por Domingues, isto é, aquele que vê o saber como algo fechado, a ser depositado em mentes receptivas, e não como experiência compartilhada de pensamento. A pedagogia da Filosofia, quando se limita à repetição e à exposição, acaba reproduzindo o

mesmo autoritarismo que, historicamente, a disciplina buscou combater. Essa tensão convida a uma reflexão sobre a própria formação docente e sobre os modos de ensinar Filosofia num contexto em que a liberdade ainda se aprende sob estruturas de poder, como é o caso das escolas de periferia.

A universidade, por sua vez, não está isenta desse processo. A lógica produtivista, impulsionada por políticas de avaliação e competição, reforça um modelo de ensino que reduz o pensamento à performance e a Filosofia à técnica. Assim, o espaço que deveria ser de criação e de crítica converte-se, muitas vezes, em local de adestramento simbólico, ou seja, uma forma contemporânea de disciplinar o pensamento pela via da produtividade acadêmica.

[2] Domingues, ao analisar o século XIX, descreve o “dileitante estrangeirado”, o sujeito que pensa com a mente na Europa e o coração no Brasil. Esse transoceanismo intelectual, contudo, parece ter se reconfigurado no presente. Embora o Brasil tenha consolidado uma tradição filosófica própria, ainda se observa uma dependência acentuada de referenciais estrangeiros, sobretudo europeus e norte-americanos. A hegemonia da Filosofia analítica em certos círculos acadêmicos e a pressão por publicações em periódicos internacionais (o chamado *modus Capes*) revelam um neocolonialismo intelectual que mantém o pensamento nacional sob tutela simbólica.

O mercado editorial reforça esse movimento ao privilegiar traduções e reeditar constantemente autores estrangeiros, enquanto marginaliza produções nacionais. O resultado é uma espécie de subalternização epistêmica, na qual o “pensar relevante” continua sendo aquele que vem de fora. Essa lógica enfraquece o diálogo interno e dificulta a afirmação de uma filosofia que se reconheça como expressão legítima da experiência brasileira. Investigar essa dinâmica é, portanto, pensar como o colonialismo se reinscreve, não mais apenas nas instituições políticas, mas nos modos de legitimação do próprio pensamento.

[3] Tanto Chauí quanto Domingues concebem a Filosofia como prática emancipadora, isto é, uma força capaz de romper com a alienação e de promover a formação crítica do sujeito. No entanto, a institucionalização da Filosofia como disciplina escolar e universitária traz consigo um paradoxo: ao mesmo tempo em que lhe garante permanência, também lhe impõe limites.

Chauí denuncia a transformação da universidade em uma instituição “operacional”, voltada à eficiência, à produtividade e à adaptação do sujeito às exigências do mercado. Inserida nesse contexto, a Filosofia corre o risco de ser convertida em “competência” (mais um item no repertório da empregabilidade) e de perder o seu sentido originário de liberdade. A fragmentação do saber, a lógica empresarial e a ideologia da competência produzem uma

repressão sutil: o pensamento crítico é tolerado enquanto não ameaça as estruturas que o abrigam.

Nesse sentido, é possível questionar em que medida a própria presença da Filosofia no currículo contemporâneo não acaba, em certos contextos, sendo capturada por essa lógica mercadológica. Ao ser valorizada, por exemplo, como conteúdo cobrado em exames como o Enem e os vestibulares, a disciplina corre o risco de ter seu sentido reduzido à performance avaliativa, deslocando-se de sua vocação crítica para uma função instrumental. Essa tensão não invalida a importância da presença da Filosofia na escola, mas convida a refletir sobre as condições concretas em que ela é ensinada e sobre os sentidos que assume na formação dos estudantes.

A luta por uma filosofia emancipadora, nesse sentido, é também uma luta contra as condições institucionais que tendem a neutralizá-la. É preciso pensar a educação não apenas como transmissão de um conteúdo filosófico, mas como experiência filosófica em si, um exercício contínuo de resistência ao autoritarismo, à lógica instrumental e à colonização do pensamento.

Essa discussão ganha contornos ainda mais específicos quando analisamos o caso do estado de São Paulo, onde políticas educacionais recentes têm reforçado uma lógica de padronização e controle baseada em competências, resultados e indicadores de desempenho. Nesse contexto, o ensino de Filosofia passa a ser tensionado por uma racionalidade tecnocrática que tende a reduzir seu potencial crítico e experiencial, subordinando-o a uma lógica de eficiência que nem sempre dialoga com as necessidades formativas dos estudantes. Esse movimento contribui para um processo de esvaziamento do filosofar, dificultando que a disciplina cumpra seu papel de promover reflexão, autonomia e consciência crítica, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades.

## 1.2 O CASO PAULISTA: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

O Estado de São Paulo ocupa, no campo educacional brasileiro, posição singular, porém, contraditória: por um lado, é o estado com a maior rede pública de ensino do país, com significativa amplitude e estrutura administrativa consolidada. Por outro, tem sido o epicentro de reformas educacionais que, ao longo das últimas décadas, funcionaram como experimentos de políticas públicas de alcance nacional. Não é por acaso que São Paulo costuma ser descrito como um “laboratório” da educação brasileira, onde tendências pedagógicas e diretrizes curriculares são testadas e posteriormente replicadas em outras unidades federativas. Nesse

contexto, este capítulo sustenta que, embora garantida no plano normativo, a Filosofia no Ensino Médio paulista é operacionalizada sob uma racionalidade tecnocrática que tende a esvaziar sua dimensão crítica e experiencial.

Nesse contexto, o modo como a Filosofia é tratada no currículo paulista revela, em escala ampliada, as tensões estruturais entre a norma federal que a reconhece como disciplina essencial à formação crítica e cidadã e as práticas estaduais, frequentemente orientadas por princípios de eficiência, produtividade e gestão de resultados. A promulgação da Lei nº 11.684/2008, que restabeleceu a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio (Brasil, 2008), representou uma conquista simbólica da redemocratização e uma afirmação do valor da reflexão filosófica no espaço escolar. Contudo, sua implementação em São Paulo mostrou-se marcada por ambiguidades e resistências, expondo os limites entre o discurso legal e a efetividade pedagógica.

O Estado de São Paulo, ao longo dos últimos governos, adotou políticas educacionais baseadas em modelos de gestão empresarial, caracterizados pela ênfase em metas, indicadores de desempenho e racionalização de custos. Essa racionalidade técnico-administrativa, que atravessa programas como o “São Paulo Faz Escola” (2008), o “Inova Educação” (2019) e, mais recentemente, as diretrizes da BNCC paulista (Currículo Paulista), acabou por redefinir o espaço das humanidades, comprimindo sua carga horária e submetendo o ensino de Filosofia a parâmetros de mensuração da aprendizagem pouco compatíveis com sua natureza formativa.

O caso paulista, portanto, oferece um campo privilegiado para observar como a Filosofia, concebida nacionalmente como disciplina de formação para a cidadania, enfrenta desafios concretos de implementação diante de políticas educacionais centradas em competências e resultados. Essa tensão entre o projeto de formação e o modelo de instrução técnica não é apenas pedagógica, mas também política e filosófica.

À luz das análises de Marilena Chauí, pode-se afirmar que a experiência paulista revela a persistência do *ethos* autoritário na estrutura educacional, mesmo em tempos de democracia formal. Ao transformar o professor em executor de conteúdos previamente formatados e o estudante em receptor passivo de informações, perpetua-se um modelo que inibe a experiência da reflexão e da autonomia, fundamentos do filosofar e da Filosofia enquanto experiência.

Nesta seção, examina-se o caso paulista a partir de seis eixos analíticos: (I) a trajetória institucional e curricular do ensino de Filosofia no estado de São Paulo; (II) o dilema entre a obrigatoriedade federal e a execução estadual; (III) a redução da carga horária das Ciências Humanas e seus reflexos na prática filosófica; (IV) a política de concursos e a precarização docente; (V) as novas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e materiais padronizados;

e, nas entrelinhas dessas análises, (VI) a narrativa política e ideológica que orienta essas decisões.

Essa leitura crítica não se limita a descrever o funcionamento administrativo do ensino de Filosofia em São Paulo, mas busca compreender o que essas transformações revelam sobre o lugar da Filosofia na sociedade paulista contemporânea. A análise pretende evidenciar como o espaço escolar, longe de ser neutro, reflete disputas entre projetos de sociedade: de um lado, o projeto democrático e emancipador que vê na Filosofia um exercício de liberdade; de outro, o projeto tecnocrático que reduz a educação à lógica da produtividade e da adaptação.

Ao final, pretende-se demonstrar que a realidade paulista não apenas reflete a tensão nacional entre democracia e autoritarismo, mas a torna paradigmática. O modo como a Filosofia é tratada em São Paulo constitui, assim, um espelho do que Chauí (2018) designa como a contradição brasileira da modernização conservadora, que se manifesta na coexistência do autoritarismo social. Essa contradição será o fio condutor das análises subsequentes, que buscarão compreender como tais tensões se expressam na formação docente, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas de sala de aula.

### **1.2.1 A trajetória institucional e curricular do ensino de Filosofia no estado de São Paulo**

A trajetória do ensino de Filosofia no Estado de São Paulo acompanha o arcabouço nacional, mas revela peculiaridades estruturais que expressam tanto a força política do estado quanto sua histórica vocação para centralizar e testar modelos educacionais. Por um lado, São Paulo foi pioneiro em diversas políticas curriculares e formativas, como o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010) e, posteriormente, o Currículo Paulista (São Paulo, 2020), ambos apresentados como referências nacionais de inovação pedagógica. Por outro lado, essas políticas também evidenciaram uma tendência à racionalidade tecnocrática e à padronização do ensino, aspectos que repercutiram diretamente na disciplina de Filosofia.

Em resposta à LDBEN (Brasil, 1996), o estado organizou suas próprias diretrizes curriculares, que, ao longo das últimas duas décadas, passaram por sucessivas reformulações, especialmente diante da Lei nº 11.684/2008, que tornou a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Ensino Médio em âmbito nacional. No entanto, a implementação paulista seguiu um caminho singular. A Filosofia foi reinserida nos currículos, mas com uma carga horária reduzida e fortemente subordinada à estrutura de “Competências e Habilidades”, que passou a orientar o currículo oficial a partir de 2008, com a criação do Programa São Paulo Faz Escola (São Paulo, 2008).

Verifica-se que a Filosofia foi concebida como uma disciplina transversal, associada à formação ética e cidadã, mas não como núcleo estruturante do pensamento crítico. A partir de 2010, essa tendência se intensificou com a reconfiguração das Matrizes Curriculares do Ensino Médio, que deslocaram as Ciências Humanas para uma posição marginal, integrando-as aos chamados itinerários formativos. Conforme dados e orientações constantes nas reorganizações curriculares da SEE-SP e nas Resoluções SE nº 65/2019 (São Paulo, 2019) e SE nº 45/2022 (São Paulo, 2022), houve uma redução média de 20% na carga horária das Ciências Humanas, impactando diretamente a efetividade do ensino de Filosofia e diminuindo as possibilidades de aprofundamento temático.

Esse processo de reestruturação curricular foi justificado em nome da flexibilização e da modernização do ensino, em sintonia com a lógica da BNCC (Brasil, 2018). No entanto, na prática, representou uma forma de esvaziamento da dimensão filosófica do currículo. A Filosofia, formalmente garantida por lei, passou a ser tratada como conteúdo “complementar”, diluído entre projetos interdisciplinares e competências socioemocionais. Como alerta Gallo (2006, p. 19):

Ao ensinar filosofia tomando como objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como de leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de “desfilosofizar” (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico. Por outro lado, ao ensinar filosofia tomando como objetivo a transmissão da história da filosofia, corremos o mesmo risco, mas agora por, centrados no conteúdo, perdermos o desenvolvimento da “experiência” filosófica como prática do pensamento.

No Currículo Paulista de 2020, essa tendência alcançou seu ponto mais evidente. A disciplina deixou de figurar como componente obrigatório em todas as séries do Ensino Médio, sendo reconfigurada como uma das possibilidades dentro do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, o estudante pode concluir o ciclo sem ter cursado efetivamente a Filosofia, uma contradição direta à conquista garantida pela Lei Federal nº 11.684/2008. Essa mudança foi acompanhada por uma readequação de materiais didáticos e avaliações, concentradas no Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e no Programa Inova Educação, que padronizaram as práticas e reduziram a autonomia docente.

Em síntese, o percurso institucional paulista revela uma tensão entre o discurso legal de garantia e a prática administrativa de restrição. A Filosofia, ainda que mantida nominalmente no currículo, tem sido operacionalizada em um contexto de fragmentação, precarização e racionalização do ensino. A redução da carga horária, a integração forçada aos itinerários e a

substituição de práticas reflexivas por conteúdos prontos expressam o risco de um retorno simbólico à lógica tecnocrática: a Filosofia é aceita enquanto não incomoda.

A crítica de Chauí (2018) ao *ethos* autoritário que estrutura a vida social e educacional brasileira encontra eco nas advertências de Gallo sobre o risco da “desfilosofização”. Ambas as leituras convergem ao denunciar que a disciplina, quando submetida à lógica tecnocrática da eficiência e da mensuração, perde seu caráter experiencial e crítico, transformando-se em mera ferramenta de adestramento intelectual.

A figura do *homo scholasticus* evocada por Domingues reaparece aqui como categoria heurística: o professor-executor, mais preocupado em cumprir roteiros e metas do que em instaurar contextos de dúvida e investigação, reproduz o tipo descrito pelo autor: um intelectual formatado pela instituição, que tolera pouco o risco do pensar crítico e que, portanto, não realiza a experiência filosófica que a disciplina reclama.

A Filosofia paulista tornou-se um campo de disputa entre o pensar e o fazer pensar; entre a formação do sujeito autônomo e a conformação do aluno eficiente. A história recente das diretrizes paulistas mostra que a presença da Filosofia nas escolas depende menos das normas legais e mais das escolhas políticas que determinam o que deve (e o que não deve) ser pensado dentro da sala de aula.

Em diálogo direto, a crítica de Marilena Chauí à persistência de um *ethos* autoritário nas práticas educativas articula-se com o alerta de Sílvio Gallo sobre a “desfilosofização” quando a disciplina é reduzida a competências ou a conteúdos prontos. Enquanto Chauí destaca a reprodução de hierarquias e a perda da relação pedagógica democrática, Gallo problematiza a transformação da aula de Filosofia em mera formação de habilidades, considerada como uma forma de esvaziamento da experiência do filosofar.

Juntos, esses diagnósticos ajudam a explicar por que a centralização de materiais e a lógica da racionalidade tecnocrática (CMSP e Inova Educação) não são apenas opções administrativas, mas práticas que capturam a disciplina para a racionalidade tecnocrática, impedindo que a Filosofia cumpra seu papel formativo e crítico.

Ainda assim, mesmo em contextos de restrição estrutural e redução de carga horária, a prática docente em sala de aula pode constituir-se como espaço de resistência, na medida em que o professor, ao criar situações de problematização e diálogo, reabre a possibilidade do filosofar como experiência viva.

### 1.2.2 A lei federal *versus* a prática estadual

A situação analisada indica que a introdução das disciplinas de Filosofia e Sociologia como componentes obrigatórios no ensino médio brasileiro encontra sua expressão legislativa na Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008), que alterou a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) para incluir essas disciplinas nos currículos da Educação Básica. Essa norma representa uma conquista histórica da comunidade filosófica e educacional, pois parte da afirmação de que o ensino da Filosofia é parte constitutiva de uma formação para a cidadania, e não apenas um agregado opcional no currículo escolar.

Cabe também registrar a sanção presidencial mais recente que reafirmou a obrigatoriedade das Ciências Humanas no Ensino Médio: a sanção do disposto relativo à obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia (sancionada em 2023), que reforça o caráter formativo e cidadão dessas disciplinas em âmbito nacional. No entanto, enquanto Brasília reitera a obrigação curricular, São Paulo traduziu essa obrigação por meio de itinerários e matrizes que flexibilizam e fragmentam sua oferta, o que evidencia um desalinhamento entre as diretrizes federais e as escolhas estaduais. O *Guia de Alinhamento do Currículo Paulista* (Efape, 2023) confirma essa lacuna interpretativa: embora dialogue com a BNCC, o Currículo Paulista traduz competências de forma mais instrumental, priorizando habilidades com mensuração direta, o que configura um contraste que precisa ser problematizado empiricamente.

Contudo, a efetividade dessa garantia federal esbarra na forma como cada estado organiza e implementa o ensino médio em seu território. No caso do Estado de São Paulo, com sua rede estadual extensa e matriz de governança curricular robusta, a adoção da disciplina não se fez de modo automático ou homogêneo. Em vez disso, a norma foi traduzida por meio de resoluções, matrizes e itinerários formativos estaduais que reconfiguraram não apenas o modo como, mas também a forma como, a Filosofia seria oferecida. Por exemplo: a ênfase no aprofundamento curricular, a divisão entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos e a adoção de modelos de escolha escolar (São Paulo, 2021).

Em São Paulo, a Resolução Seduc nº 52/2023, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), tem importância relevante na análise apresentada nesta dissertação, pois nela é explicitado que a matriz curricular do Ensino Médio da rede estadual será organizada em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), que compreende as competências e habilidades do Currículo Paulista; e os Itinerários Formativos (IF), que se subdividem em “itinerário global” (comum) e “itinerário de aprofundamento” (escolha do estudante) para a 2ª e 3ª séries.

Conforme o articulado da resolução, a partir de 2024, as escolas deveriam ofertar duas opções principais de itinerários: (a) Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS) e (b) Ciências da Natureza e Matemática (CNT/MAT).

Esse novo formato curricular deslocou a disciplina de Filosofia para o âmbito dos itinerários formativos ou de aprofundamento, trazendo impactos imediatos e relevantes para o ensino da Filosofia:

[1] A Filosofia deixa de ter, em muitas escolas, uma carga horária garantida “fora do itinerário” ou em todas as séries, passando a depender da escolha do itinerário que o(a) estudante fizer.

[2] Quando a escola opta por um itinerário distinto (por exemplo, CNT/MAT), pode haver redução ou mesmo ausência de oferta da Filosofia, ou ela pode se tornar parte de uma subárea de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, com menos foco específico.

[3] A dependência da escolha individual do itinerário, somada à autonomia das escolas para montar turmas, potencializa desigualdades regionais ou institucionais: escolas com menor estrutura ou menos demanda podem priorizar as áreas que “geram mais resultados” ou “mercado”, em detrimento das humanidades.

[4] A concepção de Filosofia como disciplina transdisciplinar ou opção de aprofundamento reduz seu tempo e espaço específicos de reflexão filosófica, reforçando o risco de que a Filosofia venha a ser tratada como atividade extracurricular ou “atividade de aprofundamento”, em vez de componente curricular garantido.

Além disso, segundo reportagem da SEE-SP sobre a implantação dos itinerários, a opção “Linguagens e Ciências Humanas” foi escolhida por 87,9% das escolas da 1ª série em 2022, enquanto “Matemática e Ciências da Natureza” obteve 71,8% de participação. Essa preferência majoritária aponta que, embora a Filosofia esteja inserida no itinerário LGG/CHS, o fato de sua oferta depender desse itinerário reforça o caráter condicional de sua presença.

Dessa forma, a reorganização curricular estadual revela uma modificação estrutural no lugar da Filosofia: ela deixa de ser automaticamente garantida em todas as séries e passa a depender do itinerário, da turma, da escolha e da configuração institucional. A consequência é que o ensino de Filosofia se torna menos previsível no cotidiano escolar, o que fragiliza sua função formativa, questionadora, crítica e duradoura.

Ao examinar os efeitos práticos da Resolução Seduc nº 52/2023 e das matrizes curriculares de 2024 no Estado de São Paulo, percebe-se que o ensino da Filosofia enfrenta desafios inter-relacionados: depende da escolha de itinerário, varia conforme a estrutura da escola e a demanda estudantil, e ainda corre o risco de reduzir-se a um “componente de

aprofundamento”, em vez de disciplina de formação garantida. Esses fatores reafirmam a tese de que, mesmo com respaldo normativo, a presença da Filosofia encontra-se condicionada a um conjunto de variáveis institucionais, como a escolha de itinerário, a estrutura escolar e a organização curricular, o que evidencia sua permanência como campo de disputa entre a promessa da formação crítica e os limites impostos pela racionalidade técnica.

A tensão entre norma e execução revela-se também em termos de carga horária e da função da disciplina. A recente Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, representa uma nova etapa normativa: ela altera novamente a LDBEN e define que o Ensino Médio terá como áreas do conhecimento obrigatórias Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (incluindo Filosofia, Geografia, História e Sociologia) no conjunto da Formação Geral Básica.

Entretanto, essa norma federal, embora normativa e vinculante, encontra sua concretização estatal por meio de matrizes, resoluções e políticas que, em São Paulo, já estão em curso por meio do itinerário de Linguagens e Ciências Humanas. Ou seja, a Filosofia está formalmente assegurada, mas operacionalizada em um regime de escolha, aprofundamento e itinerário, e não como disciplina com carga horária própria para todos os anos/etapas. Até o presente momento, os dados indicam que a oferta do ensino de Filosofia concentra-se na primeira série do Ensino Médio. Essa modalidade de oferta reforça o risco de que a Filosofia assuma uma função simbólica mais para cumprir a legislação do que para promover a reflexão filosófica.

Como afirma Marilena Chauí (2018), o ensino filosófico não se reduz à transmissão de conteúdo, mas exige a experiência da pergunta e da crítica, elementos que ficam comprometidos se a disciplina for fragmentada ou subordinada a lógicas de produtividade. A lógica técnico-administrativa (medidas de impacto, metas, indicadores de desempenho) tende a reduzir a Filosofia à estatística ou ao “ter que existir” curricularmente, e não ao exercício do pensar, nem ao experimentar o filosofar, como afirmado por Gallo (2006, p. 19).

Nota-se que, enquanto a República Federativa afirma a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, o Estado de São Paulo concretiza um ensino limitado, variado, dependente do itinerário, da infraestrutura e da escolha. Esse descompasso entre a norma federal e a prática estadual sugere que a Filosofia continua sendo uma disciplina em disputa entre o ideal da formação crítica e a realidade de uma educação gerida por métricas, itinerários e flexibilidade.

Esse contraste entre norma federal e prática estadual ganha novo relevo com a sanção presidencial de 2023, na qual o presidente Luiz Inácio Lula da Silva restabeleceu a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia nos três anos do Ensino Médio, reafirmando o

papel formativo e crítico dessas disciplinas (Brasil, 2023). Tal decisão, celebrada por entidades acadêmicas e docentes, contrasta fortemente com a política paulista, que, mesmo após a sanção, manteve a organização curricular dos itinerários formativos e a oferta restrita das Ciências Humanas. Assim, enquanto o plano federal reforça o valor da Filosofia como direito educacional, a implementação estadual continua subordinada à lógica da flexibilização e da eficiência.

Além disso, documentos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape) de 2023, especialmente os guias de alinhamento curricular do Currículo Paulista, evidenciam a falta de correspondência direta entre a BNCC e as diretrizes estaduais. Embora ambos os documentos se refiram às competências gerais de formação humana, a prática paulista acentua a dimensão instrumental do ensino, priorizando habilidades de desempenho mensurável em detrimento da problematização filosófica. Essa desarticulação entre o discurso nacional e o projeto curricular do estado amplia o hiato entre a Filosofia como componente emancipador e sua execução pedagógica como competência técnica.

Essa constatação torna-se ainda mais significativa a partir de 2025, quando a nova legislação federal passará a vigorar integralmente e colocará o estado paulista diante de novos desafios de implementação e adequação curricular.

O que se observa, em síntese, é um distanciamento político-pedagógico entre a norma federal e a implementação estadual. A despeito das garantias legais, a prática paulista demonstra que o cumprimento formal da obrigatoriedade da Filosofia não assegura sua função crítica. A tensão entre a lei e o cotidiano escolar traduz a contradição estrutural da educação brasileira: a coexistência entre democracia formal e práticas autoritárias de gestão.

### **1.2.3 A redução das Ciências Humanas no Ensino Médio Paulista**

O processo de reorganização curricular do Ensino Médio paulista, iniciado em 2020 e consolidado pelas Resoluções Seduc nº 52/2023, nº 58/2023, nº 81/2024 e nº 84/2024, promoveu alterações profundas na estrutura e na distribuição da carga horária das áreas do conhecimento. Essas resoluções reduziram o número de itinerários formativos de onze para dois grandes eixos: Linguagens e Ciências Humanas e Matemática e Ciências da Natureza, o que, na prática, resultou em uma concentração de disciplinas e na diluição de componentes específicos das Humanidades.

A Nota Técnica da Associação dos Geógrafos do Brasil, Seção São Paulo (AGB-SP), elaborada em parceria com entidades como a ANPED, a ANPUH e o Fórum das Licenciaturas,

documenta empiricamente os efeitos dessa reestruturação. Segundo o levantamento, a carga horária das Ciências Humanas apresentou redução entre 15% e 60%, variando conforme o tipo de escola, o turno e a configuração do itinerário. Essa redução afetou particularmente as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Geografia, que passaram a disputar espaço em itinerários integrados, perdendo a autonomia curricular que possuíam até 2019.

No caso da Filosofia, os impactos pedagógicos são diretos e mensuráveis. Com menos tempo em sala de aula, o professor enfrenta o desafio de desenvolver processos de leitura, argumentação e reflexão crítica em períodos cada vez mais curtos. A lógica dos itinerários, ao privilegiar a escolha do estudante dentro de blocos amplos, converte a Filosofia em um componente eventual, cuja oferta depende da adesão voluntária da escola ou da seleção dos alunos. Essa dependência reforça desigualdades regionais: escolas com maior estrutura tendem a ofertar itinerários de Humanas, enquanto escolas periféricas priorizam os itinerários técnicos ou de exatas, reproduzindo a exclusão histórica da reflexão filosófica dos espaços mais vulneráveis, o que evidencia como as políticas curriculares podem atuar na reprodução de desigualdades educacionais já existentes (AGB-SP, 2025, p. 6).

Além da dimensão pedagógica, o rebaixamento das Humanidades acarreta implicações político-ideológicas profundas. Na tradição da pedagogia crítica brasileira, Dermeval Saviani identifica o tecnicismo como uma forma de racionalização do ensino, expressão daquilo que Freire chamaria de educação bancária. O ideário que sustenta essa redução está ancorado na Pedagogia Tecnicista, classificada por Saviani (1999, p. 23-24) como uma das "teorias não críticas" da educação. Essa abordagem, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, busca reordenar o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional, minimizando interferências subjetivas.

Saviani (1999, p. 26) observa que tais reformas focam no "aprender a fazer" e na necessidade de fornecer "um eficiente treinamento" para a execução de tarefas, visando à produtividade do sistema social. Nesse processo de objetivação do trabalho pedagógico, a organização racional dos meios se sobrepõe, e tanto o professor quanto o aluno são relegados à condição de executores. Ao transpor para a escola a lógica do sistema fabril, a Pedagogia Tecnicista "perdeu de vista a especificidade da educação" e transformou o magistério em "um pesado e sufocante ritual".

A reforma paulista inscreve-se nesse horizonte ao reduzir o tempo destinado às disciplinas reflexivas e críticas, reorientando o ensino para competências instrumentais. Ao invés de ser um instrumento de "superação do problema da marginalidade" (que o tecnicismo identifica com a incompetência e a ineficiência), o modelo tecnicista contribui para aumentar o

caos no campo educativo e agravar a marginalidade, por meio da fragmentação do trabalho pedagógico e do rareamento do conteúdo.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema (Saviani, 1999, p. 25).

Do ponto de vista institucional, a diminuição da carga horária também enfraquece a legitimidade administrativa da Filosofia. Menos aulas implicam menor número de aulas atribuíveis, o que reduz a demanda por professores licenciados, desestimula concursos e compromete a continuidade de políticas de formação. A consequência é um ciclo de precarização: menor carga horária → menos vagas → menos professores → menor oferta → perda de relevância curricular.

Essa dinâmica foi denunciada por conselhos universitários e fóruns acadêmicos. Em março de 2025, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unesp emitiu moção pública criticando a redução da carga horária das Ciências Humanas, afirmando que a medida fragiliza a formação cidadã e a capacidade crítica dos estudantes da rede pública paulista (Conselho..., 2025). O documento defende que as Humanidades não são um luxo curricular, mas um eixo essencial para a democracia. A redução das horas de Filosofia, portanto, não é apenas um problema quantitativo, mas uma questão de qualidade epistêmica: sem tempo e espaço, o filosofar perde sua dimensão experiencial e formativa, sendo absorvido pela lógica do rendimento e da eficiência.

Por fim, há um componente simbólico que atravessa essa reorganização: ao marginalizar as Humanidades, o Estado reforça a ideia de que o pensamento crítico é dispensável, ou, no mínimo, adiável, frente às demandas do mercado. A Filosofia, quando confinada a itinerários opcionais, torna-se a metáfora da condição contemporânea do pensamento no sistema educacional paulista: presente por decreto, mas ausente em substância.

#### **1.2.4 O concurso público de 2023 e a questão dos professores de Filosofia**

A garantia da existência efetiva da disciplina de Filosofia nas escolas estaduais de São

Paulo não depende apenas da legislação ou dos currículos, mas de uma condição imprescindível: docentes titulados, efetivados e distribuídos adequadamente. O edital SEED2301/2023 (São Paulo, 2023), divulgado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e organizado pela Fundação Vunesp, ofereceu 15.000 vagas para professores do Ensino Fundamental e Médio, contemplando a disciplina de Filosofia, entre outras.

Desse montante, o edital especificou que 10.108 vagas se destinavam à jornada de 40 horas semanais e 3.984 vagas à jornada de 25 horas semanais. Destas, apenas 55 eram destinadas ao ensino de Filosofia, divididas em 46 vagas para a carga horária de 25 horas e 9 para 40 horas semanais. Ainda que, para alguns, esses números representem uma oportunidade significativa, para os professores de Filosofia eles são alarmantes, e a efetividade dessa oferta apresenta desafios concretos. O principal deles é que, até o momento analisado, não se verificou a convocação dos aprovados no concurso para as vagas de professor de Filosofia.

Relatos e notícias especializadas apontam que, embora o edital tenha sido publicado, a convocação e a posse dos aprovados não ocorreram de modo simultâneo ou uniforme. Em diversas diretorias regionais, a totalidade das vagas não foi preenchida até a data de publicação dos dados. Isso gera dois efeitos: escolas que aguardam docentes ficam sem substituição ou com professores interinos, e disciplinas como Filosofia podem ser reduzidas ou atribuídas a professores sem licenciatura específica.

A distribuição geográfica dos aprovados e sua alocação por escola são fatores cruciais para a qualidade da oferta de Filosofia. Sem dados públicos detalhados, disponíveis por disciplina e por escola, torna-se difícil afirmar se as vagas para Filosofia foram destinadas prioritariamente às regiões de maior necessidade ou se ficaram concentradas em áreas urbanas centrais.

A disciplina de Filosofia exige formação específica para assegurar sua função formativa (leitura crítica, debate conceitual e mediação filosófica). Quando as vagas não são preenchidas por licenciados em Filosofia ou áreas afins, há o risco de que a disciplina seja ministrada de forma meramente expositiva ou terceirizada, comprometendo o projeto filosófico da escolarização e a capacidade de “experimentar o pensamento” (Gallo, 2006, p. 19). Além disso, a morosidade na nomeação compromete projetos de longo prazo (como sequências de turmas e continuidade entre séries) e reforça a precarização.

A oferta formal de vagas é apenas uma condição necessária. A efetivação plena da disciplina no cotidiano escolar depende da realização completa das etapas (vagas → aprovação → nomeação → posse → alocação → continuidade). A fragilidade verificada no processo

paulista sugere que a Filosofia continua a depender de decisões institucionais, cronogramas administrativos e prioridades políticas, e não apenas da norma legal ou do edital.

### **1.2.5 A prática docente em São Paulo fundamentada na padronização e no material digital**

Nos últimos anos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) intensificou políticas de digitalização e padronização pedagógica por meio de plataformas como o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e o programa Sala do Futuro. Esses ambientes disponibilizam videoaulas, *slides*, roteiros de aula, avaliações e atividades automatizadas que devem ser incorporadas pelo professor à rotina escolar. Segundo documentos oficiais da SEE-SP, o objetivo declarado é “garantir equidade de acesso ao conteúdo e fortalecer a aprendizagem por meio de metodologias ativas mediadas por tecnologia” (São Paulo, 2023).

Entretanto, a prática cotidiana da rede estadual mostra que tais plataformas assumiram um papel prescritivo. Os professores passaram a receber roteiros padronizados de aulas, frequentemente em formato de *PowerPoint*, que devem ser reproduzidos, comentados e complementados com uma “atividade avaliativa digital”. Essa tarefa é obrigatoriamente lançada pelo docente no próprio ambiente do CMSP, e os estudantes respondem por meio do aplicativo ou de plataformas vinculadas ao sistema estadual.

Essas respostas são quantificadas e convertidas em indicadores de engajamento, que compõem os relatórios de desempenho das escolas. Assim, o cumprimento técnico das tarefas digitais, e não a qualidade do debate filosófico, torna-se o critério predominante de mensuração do “sucesso pedagógico”. Tal configuração suscita, ainda, uma questão relevante: em que medida os materiais padronizados disponibilizados foram elaborados por especialistas da área de Filosofia, capazes de preservar a especificidade do pensamento filosófico? A ausência dessa garantia pode contribuir para a diluição conceitual da disciplina e para sua redução a conteúdos genéricos.

No caso da Filosofia, disciplina cuja natureza é essencialmente dialógica, investigativa e aberta à imprevisibilidade do pensamento, essa dinâmica acarreta sérios efeitos formativos. O professor deixa de ser o mediador da reflexão para tornar-se o executor de um roteiro previamente definido. O estudante, por sua vez, passa de sujeito do questionamento a mero respondente de tarefas fechadas, situação que, como observa Chauí (2018, p. 485), expressa “a permanência do autoritarismo na estrutura escolar, agora sob a forma da técnica e do controle administrativo”.

Essa forma de docência programada retoma, de maneira sutil, o modelo tecnocrático que a redemocratização havia tentado superar: o professor-técnico, submetido à lógica da eficiência e ao cumprimento de metas, substitui o professor-intelectual, capaz de pensar com os alunos. Domingues (2017, p. 482) alerta que a Filosofia, quando reduzida a instrumento ou método, perde sua força de questionamento e se converte em tecnologia do pensamento.

Além disso, a obrigatoriedade de uso dos materiais digitais padronizados limita a autonomia docente e uniformiza o filosofar. Aulas de Filosofia que deveriam surgir da problematização concreta do cotidiano dos alunos, como sugerem autores como Silvio Gallo e Walter Kohan, são substituídas por *slides* genéricos, de caráter expositivo, sem abertura para o diálogo e a coautoria intelectual. A atividade de responder às tarefas no aplicativo passa a ser contabilizada como “participação”, mas o engajamento é quantitativo, não qualitativo.

Do ponto de vista da pesquisa, essa situação exige atenção: os materiais disponibilizados no repositório digital da SEE-SP não apenas veiculam conteúdos, mas modelam epistemologicamente o que se entende por “filosofar” no contexto escolar. Quando a prática filosófica é reduzida à aplicação de tarefas, perde-se a experiência da dúvida, da pausa e da escuta, elementos centrais para o exercício filosófico.

Dessa forma, o uso de “aulas prontas” e a centralização digital do ensino de Filosofia em São Paulo expressam uma contradição estrutural: sob o pretexto da inovação tecnológica e da equidade, reforça-se um modelo autoritário e instrumental de docência. A aparente democratização do acesso ao conteúdo converte-se em homogeneização do pensamento. O desafio, portanto, não é apenas pedagógico, mas filosófico: recuperar a aula como espaço de criação e de liberdade intelectual, e não como mera execução de tarefas mediadas por algoritmos e metas institucionais.

### 1.3 ENTRE A NORMA E A PRÁTICA

O percurso analisado desde o primeiro ponto deste capítulo indica que o ensino de Filosofia no Brasil, e particularmente no ensino médio do estado de São Paulo, permanece atravessado por uma tensão estrutural entre o ideal emancipador que o fundamenta e a racionalidade tecnocrática que o enquadra. Apesar das garantias legais, o espaço da Filosofia nas escolas revela o predomínio de políticas de controle e de racionalidade tecnocrática que esvaziam sua potência formativa. Essa contradição entre norma e prática, isto é, entre a Filosofia como promessa de liberdade e a escola como espaço de reprodução das

estruturas sociais e das hierarquias culturais, constitui o eixo a partir do qual se desenvolverá o capítulo seguinte.

No entanto, mais do que um problema de ordem curricular ou administrativa, o que se delineia é um processo de marginalização das vozes filosóficas locais e de esvaziamento da Filosofia enquanto experiência de pensamento. O sobrevoô nacional, articulado à análise das recentes resoluções que estruturam o currículo paulista, revela que o ensino de Filosofia tem sido concebido menos como uma prática emancipadora (no sentido freiriano) e mais como uma atividade tecnocrática, voltada à adaptação e à reprodução de conteúdos.

Essa constatação prepara o terreno para o capítulo seguinte, no qual se discutirá como tal racionalidade pedagógica se inscreve na lógica da violência simbólica, conforme teorizada por Pierre Bourdieu, e como ela se articula com o que Paulo Freire denominou educação bancária, um modelo em que o ato de ensinar se reduz à transmissão de conteúdos e à reprodução de hierarquias sociais e culturais. A análise buscará evidenciar que, no contexto paulista, especialmente nas escolas situadas nas periferias, a redução da Filosofia à função instrumental e a padronização das práticas pedagógicas configuram expressões concretas dessas formas de dominação simbólica.

O capítulo seguinte, portanto, aprofundará o diálogo entre Freire e Bourdieu a fim de compreender como o ensino de Filosofia, ao invés de promover a emancipação, tem sido cooptado por uma lógica de reprodução, revelando os mecanismos sutis pelos quais a escola participa da manutenção das desigualdades sociais e do silenciamento das experiências filosóficas locais.

## 2 O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE A REPRODUÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

O percurso desenvolvido no primeiro capítulo evidenciou que o ensino de Filosofia no Brasil e, em particular, na rede pública paulista encontra-se atravessado por um conflito estrutural entre o seu ideal emancipador e a racionalidade técnica que o enquadra. Em meio a políticas de padronização curricular, avaliação por competências e redução da carga horária das disciplinas da área de Ciências Humanas, o ensino de Filosofia parece ter sido gradualmente esvaziado de seu potencial crítico, transformando-se em um componente curricular voltado mais à conformação do aluno eficiente do que à formação do sujeito autônomo, capaz de pensar criticamente.

Esse diagnóstico, contudo, não se limita a uma constatação pedagógica. Ele aponta para uma lógica mais profunda de poder e dominação simbólica que atravessa o espaço escolar. Para interpretá-la, este capítulo mobiliza o pensamento de Pierre Bourdieu (1930–2002) e Paulo Freire (1921–1997), cujas abordagens, embora distintas, permitem iluminar diferentes dimensões do processo educativo, ora como mecanismo de reprodução, ora como possibilidade de transformação.

Tendo por base a reflexão proposta por Bourdieu, o início deste capítulo discutirá a noção de violência simbólica, isto é, uma forma de dominação que se exerce por meio da imposição inconsciente de um arbitrário cultural, naturalizado nas instituições e reconhecido como legítimo pelos próprios dominados. Tal violência, disfarçada sob a aparência de neutralidade pedagógica, produz uma *misrecognition* (ou desconhecimento) que leva professores e alunos a aceitarem como natural o capital cultural dominante.

Em articulação com Paulo Freire, será retomada a crítica à educação bancária, modelo de ensino que transforma o educando em depositário de saberes e o educador em mero transmissor, perpetuando, assim, relações verticais e antidemocráticas de poder. Freire denuncia esse processo como uma forma de opressão epistêmica e política, na medida em que nega ao sujeito o direito de ser autor do próprio pensamento.

A aproximação entre Freire e Bourdieu permite compreender que a escola, longe de ser apenas espaço de instrução, é também um campo de disputa simbólica. Quando o currículo, as práticas docentes e as políticas educacionais reproduzem, de forma acrítica, as estruturas de poder social, o ensino de Filosofia deixa de ser uma prática de liberdade e converte-se em instrumento de legitimação da ordem vigente. No contexto paulista, marcado pela padronização das aulas via Centro de Mídias e pela redução da carga horária das disciplinas da área de

Ciências Humanas, esse fenômeno torna-se exemplar: o que deveria ser experiência de pensamento crítico transforma-se em prática de conformação cultural.

Dessa forma, este capítulo será estruturado em quatro eixos analíticos interdependentes: (I) a exposição do conceito de violência simbólica em Pierre Bourdieu, com ênfase em suas implicações para o campo educacional e o processo de inculcação do arbitrário cultural; (II) a análise da educação bancária e da educação libertadora em Paulo Freire, destacando as condições para a superação das práticas opressoras; (III) o diálogo teórico entre Bourdieu e Freire, demonstrando como ambos convergem na denúncia das formas sutis de reprodução simbólica e no reconhecimento da educação como campo político; e (IV) a aplicação desses referenciais ao caso paulista, evidenciando como o atual ensino de Filosofia, especialmente nas escolas da periferia, manifesta concretamente os mecanismos de violência simbólica e de educação bancária, restringindo o potencial emancipador da disciplina.

Assim, o capítulo que se inicia não apenas conceitua as formas simbólicas de dominação presentes no espaço escolar, mas também procura evidenciar que resistir a elas é uma tarefa filosófica. A Filosofia, enquanto prática do pensamento, só pode cumprir sua vocação emancipadora quando desnaturaliza a autoridade do saber e restitui ao educando o direito de pensar com autonomia, oferecendo a esse sujeito caminhos para “experimentar” a Filosofia.

## 2.1 PIERRE BOURDIEU E O CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O conceito de violência simbólica, desenvolvido por Pierre Bourdieu em colaboração com Jean-Claude Passeron, constitui um dos pilares de sua sociologia da educação e oferece uma chave interpretativa essencial para compreender como o poder se exerce e como as estruturas sociais se reproduzem sob a aparência de neutralidade. Em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron (Bourdieu; Passeron, 1992) demonstram que o campo educacional é um espaço privilegiado de produção e perpetuação da ordem social, pois nele a dominação se exerce não pela coerção física, mas por meio de mecanismos simbólicos que fazem com que os dominados reconheçam como legítima a própria dominação.

A violência simbólica consiste, assim, no poder de impor significações como legítimas, mascarando as relações de força que lhes dão origem. Trata-se de uma forma de violência que se realiza com o consentimento daqueles que a sofrem, porque ela se apresenta como natural, racional ou justa. A pedagogia, nesse contexto, torna-se o veículo privilegiado de tal imposição: ela não apenas transmite saberes, mas inculca, de modo imperceptível, um arbitrário cultural,

isto é, um conjunto de valores, códigos e representações que expressam os interesses das classes dominantes, apresentados como universais. Nas palavras dos próprios autores (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 27):

Enquanto poder arbitrário de imposição, que só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a autoridade pedagógica, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula.

### **2.1.1 A ação pedagógica como violência simbólica**

A tese central de Bourdieu e Passeron (1992) é clara: toda ação pedagógica (AP) é, objetivamente, uma forma de violência simbólica. Essa violência é caracterizada por um duplo arbitrário: (I) o poder de imposição, socialmente constituído, e (II) o conteúdo cultural imposto. O primeiro decorre das relações de força entre grupos ou classes sociais, condicionando a própria relação pedagógica. Esta, por sua vez, implica a imposição e a inculcação de um arbitrário cultural por meio de mecanismos que tendem a se apresentar como legítimos.

No contexto escolar, esse poder de imposição manifesta-se, por exemplo, na relação vertical entre professor e aluno, especialmente quando o currículo padronizado exige que o estudante abandone suas formas de expressão para adequar-se a um modelo considerado legítimo. Isso se evidencia, ainda, quando práticas pedagógicas são conduzidas a partir de roteiros previamente definidos, sem espaço para a problematização, como ocorre em materiais padronizados utilizados em larga escala, como a aplicação de roteiros prontos para uso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP).

O segundo, por sua vez, evidencia-se na seleção curricular, quando o currículo escolar privilegia determinados autores, temas ou referências culturais, apresentando-os como universais e neutros, enquanto silencia saberes locais e periféricos. Assim, a educação formal não é neutra; ela é o espaço onde se legitima um determinado modo de ver o mundo, um *ethos* cultural que favorece as classes com maior capital cultural e linguístico.

No contexto do ensino de Filosofia, esse duplo arbitrário assume formas concretas. O poder de imposição manifesta-se quando o professor, amparado por uma estrutura institucional hierarquizada, exerce sobre o aluno uma autoridade que desconsidera suas formas próprias de expressão, linguagem e pensamento. Já o arbitrário do conteúdo imposto se evidencia quando o currículo privilegia tradições eurocêntricas e cânones filosóficos consagrados, como os gregos, os modernos e os iluministas, apresentando-os como universais e neutros. Desse modo,

a seleção curricular opera como uma forma de exclusão simbólica: o que é considerado “filosofia legítima” coincide com o capital cultural das classes dominantes.

A aparente universalidade dos saberes escolares dissimula o seu caráter de classe. Ao definir o que é “conhecimento válido” e o que é “inculto” ou “não científico”, a escola exerce o poder de consagrar a cultura dominante e, simultaneamente, desqualificar as expressões culturais dos grupos subalternos. Como observam Bourdieu e Passeron (1992), a ação pedagógica, enquanto violência simbólica, impõe e inculca certas significações que foram convencionadas e reproduzidas pela seleção arbitrária que os grupos ou classes dominantes operam objetivamente em e por seu arbitrário cultural. Dessa forma, a violência simbólica é uma violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, exercida essencialmente por vias simbólicas da comunicação e do reconhecimento. Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 22-23):

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

Essa leitura encontra ressonância no campo dos estudos curriculares críticos, especialmente na obra *Ideologia e currículo* (1982), de Michael W. Apple, para quem o currículo escolar não é neutro, mas a expressão de disputas políticas e culturais. Segundo o autor, o conhecimento legitimado pela escola resulta de processos históricos de seleção que privilegiam determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que marginalizam outros saberes. Nesse sentido, o currículo opera como um instrumento de poder, reforçando desigualdades ao definir quais conhecimentos são considerados válidos e dignos de serem ensinados.

### **2.1.2 A autoridade pedagógica e a naturalização da dominação**

O conceito de violência simbólica é inseparável do campo educacional, pois é por meio do Sistema de Ensino (SE) e do Trabalho Pedagógico (TP) que a cultura dominante se reproduz e se legitima.

Toda ação pedagógica pressupõe a existência de uma Autoridade Pedagógica (AuP), entendida como um poder socialmente reconhecido para definir o que deve ser ensinado e aprendido e, portanto, que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima

(Bourdieu; Passeron, 1992). Sem essa autoridade, a ação pedagógica é impossível, pois a comunicação pedagógica dissimula as relações de força que a tornam possível.

Essa autoridade é o instrumento por meio do qual se exerce a violência simbólica: ao ser aceita como legítima, ela dissimula a arbitrariedade da cultura que transmite. A escola, ao se apresentar como instituição neutra e meritocrática, transforma desigualdades sociais em desigualdades escolares, legitimando-as como diferenças de “mérito” ou “capacidade”.

Essa legitimidade não é imposta pela força, mas pelo reconhecimento simbólico. Segundo Bourdieu e Passeron (1992), ao ser reconhecida como legítima, a instância pedagógica tende a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural que inculca como cultura legítima. A cultura legítima é o arbitrário cultural dominante, na medida em que sua verdade objetiva é desconhecida. Professores, gestores e estudantes, ao acreditarem na neutralidade da escola, tornam-se cúmplices inconscientes da reprodução. Bourdieu e Passeron (1992, p. 37) descrevem esse processo como um “mecanismo de delegação” em que o professor, ao exercer sua autoridade, atua como mandatário dos grupos dominantes, reproduzindo o arbitrário cultural sob a aparência de imparcialidade.

### 2.1.3 O trabalho pedagógico, os *habitus* e a interiorização do arbitrário

O exercício contínuo da ação pedagógica (AP) produz o que Bourdieu chama de trabalho pedagógico (TP), entendido como processo sistemático de inculcação simbólica destinado a gerar disposições duráveis nos indivíduos. O resultado desse processo é o *habitus*, conjunto de esquemas internalizados que orientam percepções, julgamentos e práticas dos indivíduos.

A ação pedagógica implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isso é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 44).

O *habitus* é o produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, capaz de se perpetuar nas práticas mesmo após a cessação da ação pedagógica. Uma vez constituído, permite que o sistema social se reproduza sem recorrer à coerção direta, pois o indivíduo passa a agir de acordo com as estruturas incorporadas, reproduzindo-as espontaneamente.

Nas palavras de Bourdieu e Passeron (1992, p. 45), a produtividade específica do trabalho pedagógico pode ser entendida, então, como o grau em que ele consegue inculcar, nos

destinatários, o arbitrário cultural que se espera que seja reproduzido. Esse trabalho pedagógico é medido pelo grau em que o *habitus* que ele produz é durável, ou seja, se esse *habitus* é “capaz de engendrar práticas conformes aos princípios do arbitrário inculcado num maior número de campos diferentes”.

Em outros termos, quanto mais eficaz é o trabalho pedagógico, maior é o grau de desconhecimento do arbitrário: a dominação se torna indiscutível porque parece evidente de forma legitimada. No cotidiano escolar, o *habitus* docente reproduz essas estruturas simbólicas. Muitos professores, formados em sistemas que naturalizam hierarquias e a centralidade da cultura acadêmica, acabam transmitindo inconscientemente os mesmos esquemas que os moldaram. Assim, o ensino de Filosofia, quando reduzido a aulas expositivas e avaliações padronizadas, reforça disposições de passividade intelectual. O aluno aprende a repetir o discurso filosófico autorizado, mas não a filosofar. Trata-se da incorporação do arbitrário dominante sob a forma de uma “segunda natureza” pedagógica, que perpetua o *ethos* tecnocrático e o distanciamento crítico.

#### **2.1.4 O sistema de ensino e a reprodução das desigualdades**

O sistema de ensino (SE) é a estrutura organizada das instituições educacionais, constituindo-se como o espaço institucional onde a violência simbólica se institucionaliza. As ações pedagógicas do sistema de ensino contribuem para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural e, conseqüentemente, para a reprodução da estrutura social.

Ao monopolizar o poder de definir o que conta como saber legítimo, o sistema de ensino tende a assegurar o monopólio da violência simbólica específica. É nele que se decide quais discursos serão reconhecidos como verdadeiros e quais serão marginalizados. Ao decidir reproduzir a cultura dominante, o sistema de ensino reforça, como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força na sociedade.

A escola moderna, sob o véu da neutralidade, reproduz o capital cultural dominante e o converte em trabalho escolar (TE), assegurando a continuidade da hierarquia social sob a aparência de igualdade formal de oportunidades.

Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque (1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua

função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque (2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência) (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 75).

Esse processo se manifesta por meio de mecanismos de exclusão. O sistema educacional tem a função de inculcação, mas também de eliminação e seleção, que reproduzem as desigualdades sociais. O sistema de ensino legitima a seleção de alunos por critérios meritocráticos, mas essa seleção reflete as estruturas de poder privilegiadas da sociedade, sendo influenciada por fatores sociais, econômicos e culturais. Segundo os autores:

É preciso pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, em detrimento por exemplo das exigências mais patentes do sistema econômico, não será contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 163).

Os alunos provenientes de classes populares, desprovidos do capital cultural exigido, enfrentam o fracasso escolar como se fosse resultado de sua “falta de mérito”, quando, na verdade, é a estrutura do sistema que os exclui. A violência simbólica, portanto, atua tanto na imposição do arbitrário cultural quanto na inculcação da ilegitimidade dos dominados. Isso significa que o sucesso da pedagogia dominante é garantir que os dominados reconheçam sua própria cultura como inferior.

Isso se dá pelo fato de que a ação pedagógica dominante não só inculca a legitimidade da cultura dominante, mas também a ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominadas. A exclusão das classes mais afastadas da cultura escolar frequentemente adquire força simbólica quando se manifesta como autoexclusão.

Esses elementos permitem compreender como a escola pode operar como um dispositivo de reprodução simbólica, especialmente quando apresenta a cultura dominante como neutra e universal. Trata-se de um poder que opera de modo invisível, naturalizando as hierarquias e transformando desigualdades sociais em diferenças individuais. Ao apresentar a cultura dominante como neutra e universal, o sistema educacional converte o privilégio em mérito e o pertencimento de classe em competência.

No caso do ensino de Filosofia, esse processo torna-se particularmente visível: os currículos padronizados e as práticas avaliativas reduzem o filosofar à reprodução de conceitos

predefinidos, esvaziando o sentido crítico e a experiência reflexiva que caracterizam a disciplina. O aluno, nesse cenário, não é convidado a pensar, mas a demonstrar que aprendeu a pensar segundo os moldes legitimados. Assim, a Filosofia, cuja vocação é a liberdade, é capturada pela lógica da dominação simbólica.

Não obstante a força explicativa dessa leitura, alguns comentadores têm apontado limites importantes na interpretação bourdieusiana do sistema de ensino. Conforme indicam Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira (2002), a ênfase no caráter reprodutivo da escola tende a assumir um tom excessivamente macrosociológico, obscurecendo as variações internas ao próprio sistema educativo. As práticas pedagógicas, os contextos escolares e as mediações concretas realizadas por professores podem introduzir diferenças significativas nos processos de escolarização, criando, ainda que de forma limitada, possibilidades de resistência e deslocamento em relação à reprodução das desigualdades. Tal perspectiva não invalida a análise de Bourdieu, mas contribui para complexificá-la, ao reconhecer que a escola também pode ser espaço de tensões e não apenas de reprodução homogênea.

No próximo tópico, será apresentado o conceito de educação bancária em Paulo Freire, cuja crítica à transmissão passiva do conhecimento oferece uma leitura pedagógica da mesma lógica de reprodução que Bourdieu descreve sociologicamente.

Tal articulação, contudo, não se dá sem controvérsias. Dermeval Saviani (2008), ao analisar as chamadas teorias crítico-reprodutivistas, entre as quais se insere a sociologia da educação de Bourdieu, argumenta que essas abordagens, ao enfatizarem o caráter estrutural da reprodução social, podem conduzir a uma espécie de “impotência pedagógica”, na medida em que reduzem as possibilidades de intervenção transformadora da prática educativa. Para o autor, compreender a escola apenas como instância de reprodução implica sacrificar a dimensão histórica e política da educação, obscurecendo seu potencial como instrumento de luta e transformação social. É nesse horizonte de tensões que a pedagogia freiriana se apresenta como tentativa de rearticular crítica e ação, recolocando a educação no campo da *práxis*.

## 2.2 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA EM PAULO FREIRE

A concepção de educação bancária, formulada por Paulo Freire na obra “*Pedagogia do Oprimido*” (Freire, 1987), constitui uma das críticas mais contundentes ao modelo pedagógico tradicional, entendido como instrumento de opressão ao negar a vocação ontológica do ser humano como sujeito e transformador do mundo. Freire denuncia o modelo educativo que transforma o ato de ensinar em um processo de depósito de conteúdos, **no qual** o educador

ocupa a posição de sujeito absoluto e o educando é reduzido à condição de objeto passivo. Trata-se, segundo o autor, de um sistema que converte o ser humano em mero reprodutor da realidade estabelecida, refletindo e reforçando as estruturas da sociedade opressora.

Freire (1987, p. 34) afirma que “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”.

A seguir, apresentamos a definição de educação bancária, suas diferenças em relação à educação libertadora (ou problematizadora) e a razão pela qual o objetivo da educação é a emancipação, conforme o pensamento proposto por Freire.

### **2.2.1 A definição de Educação bancária**

O processo educativo, em vez de provocar a consciência crítica, estimula a adaptação à ordem social vigente, fazendo com que os oprimidos interiorizem o discurso dos opressores como se fosse o próprio modo natural de existir.

A essência do conceito de educação bancária reside na metáfora do depósito. O educador torna-se um sujeito ativo cuja tarefa é “encher” os educandos com os conteúdos de sua narração. Em outras palavras, o ato de “depositar” saberes traduz essa pedagogia da domesticação. O educador é o depositante que fala “aos” educandos, e não “com” eles; o conhecimento, por sua vez, é concebido como um bem de propriedade, e não como uma experiência dialógica de construção coletiva. Os educandos são vistos como vasilhas, recipientes vazios, destinados a armazenar informações sem compreender seu sentido. Eles são objetos pacientes, ouvintes, cuja única margem de ação é receber, guardar e arquivar depósitos.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (Freire, 1987, p. 33).

Essa lógica de transmissão e acúmulo é funcional à sociedade opressora, pois forma sujeitos dóceis, previsíveis e adaptados, em outras palavras, indivíduos incapazes de intervir criticamente na realidade.

Considera-se que a educação bancária anula ou minimiza o poder criador dos educandos, estimulando sua ingenuidade em detrimento de sua criticidade (Freire, 1987). Ela

satisfaz os interesses dos opressores, pois o fundamental para estes não é a transformação do mundo, mas sim “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, adaptando-os à situação de dominação.

Para Freire (1987), a educação bancária é, antes de tudo, uma pedagogia da inautenticidade que sugere uma dicotomia inexistente entre homens e o mundo. Ela dissocia o homem do mundo, concebendo a consciência como algo a ser “preenchido” e não como algo que se constitui na relação dialógica com a realidade. O mundo aparece, então, como algo dado, e não como algo transformável. Ela vê os homens simplesmente no mundo, e não com o mundo. O resultado é um “imobilismo epistemológico”, isto é, um tipo de saber que acumula informações, mas não gera consciência e cujo objetivo é apassivá-los ainda mais e adaptá-los ao mundo.

Em suma, a educação bancária se instaura como um instrumento eficiente para dificultar o pensar autêntico, levando à memorização mecânica e à inautêntica sabedoria, implicando imobilismo e sendo, portanto, reacionária. No contexto escolar, essa forma de ensino se manifesta quando o ato de filosofar se reduz à repetição de doutrinas, datas e conceitos, sem conexão com a experiência existencial dos estudantes.

Nas escolas de periferia, tal lógica assume contornos ainda mais perversos: a ausência de diálogo e de reconhecimento dos saberes locais faz com que o aluno seja visto apenas como receptor de conteúdos abstratos, distantes de sua realidade concreta. Assim, o ensino de Filosofia, que deveria ser espaço de problematização e de leitura crítica do mundo, acaba por reforçar a alienação e a desigualdade simbólica. O resultado é uma prática que, em vez de libertar, conforma, reproduzindo, sob o manto da neutralidade, as estruturas da dominação social.

### **2.2.2 Diferenciação da educação libertadora (problematizadora)**

Em oposição ao modelo de educação bancária, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora, na qual educador e educando se reconhecem como sujeitos de um mesmo processo histórico. O diálogo, e não a transmissão, torna-se o eixo do ato educativo. Nessa perspectiva, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. O professor deixa de ser o dono da palavra para ser seu mediador; e o aluno, antes espectador, converte-se em protagonista do pensar.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1987, p. 39).

Dessa forma, enquanto a educação bancária reproduz a ordem e legitima a dominação, a educação libertadora inaugura o espaço da *práxis*, isto é, o encontro entre reflexão e ação, no qual o sujeito se reconhece como inacabado, histórico e capaz de transformar o mundo. O papel da Filosofia, nesse contexto, é decisivo: ela é o lugar onde o educando aprende não o que pensar, mas como pensar, convertendo o ato pedagógico em experiência de liberdade.

A contraposição entre a educação bancária e a educação libertadora constitui o eixo central da pedagogia freiriana, sendo a primeira a expressão da lógica da dominação, a segunda é o caminho para a libertação.

Na concepção bancária, a relação entre educador e educando é essencialmente vertical: o professor é aquele que sabe, enquanto o aluno é visto como quem nada sabe. O educador atua, o educando é objeto de sua ação (Freire, 1987). Essa assimetria cristaliza a contradição entre quem ensina e quem aprende, fazendo da prática educativa um ato de poder.

Na educação libertadora (ou problematizadora), essa contradição é superada. O educador e o educando reconhecem-se como sujeitos do processo, que se educam mutuamente em comunhão (Freire, 1987). Ambos se tornam sujeitos cognoscentes, que investigam criticamente a realidade e constroem juntos o conhecimento.

Enquanto a educação bancária reduz o ato educativo a um depósito de saberes, a educação libertadora o reconhece como um ato cognoscente (gnosiológico), no qual o saber se produz na relação dialógica com o mundo (Freire, 1987). A primeira é antidialógica: o professor “diz a palavra” e os educandos “escutam docilmente”. Já a segunda é fundada no diálogo, condição essencial para a cognoscibilidade, pois só no encontro de consciências o conhecimento se torna autêntico.

Na lógica da educação bancária, o conteúdo é tratado como posse do educador e transferido aos educandos por meio da memorização mecânica. Já na educação problematizadora, o objeto de estudo é o mediador da reflexão crítica mútua. Educador e educando se debruçam sobre o mesmo objeto de conhecimento, não para reproduzi-lo, mas para

desvelá-lo em suas múltiplas dimensões, reinterpretando-o à luz de sua experiência concreta (Freire, 1987).

A consciência, nesse processo, deixa de ser entendida como algo passivo e passa a ser compreendida em sua dimensão crítica e transformadora. Se a educação bancária conduz à imersão, isto é, à adaptação dos sujeitos à realidade tal como ela é, a educação libertadora, segundo Freire (1987), conduz à emersão, processo pelo qual os homens se percebem no mundo e com o mundo, capazes de agir sobre ele.

Do mesmo modo, o tempo e a história são compreendidos de maneira oposta em cada concepção. Na perspectiva bancária, o tempo é estático, e a história, imutável, daí seu caráter reacionário e conservador. Já na pedagogia libertadora, o tempo é vivido como possibilidade, e a história, como tarefa a ser construída. Por isso, ela é revolucionária e profética, pois reconhece no ser humano a vocação ontológica para transformar o mundo (Freire, 1987).

Evidencia-se que, em contrapartida à concepção bancária de educação, que, como vimos, aproxima-se da inculcação de um arbitrário cultural descrita por Bourdieu, a educação libertadora ou problematizadora constitui-se como um caminho concreto de emancipação. Nela, o ato educativo deixa de ser um instrumento de reprodução simbólica e se torna uma experiência viva de construção do conhecimento.

Na educação problematizadora, o educador não é mais quem apenas educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. O papel do educador passa a ser o de proporcionar, junto com os educandos, as condições para o desvelamento da realidade e o desenvolvimento do poder de captação e compreensão do mundo. Dessa forma, a educação se converte em um espaço de “experimentação” do conhecimento, no qual o pensar crítico emerge do encontro dialógico entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e, por isso, abertos à transformação. Se a educação bancária cristaliza o mundo, a educação libertadora o recria, fazendo do processo educativo não uma prática de domesticação, mas uma prática de liberdade.

## 2.3 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA COMO EXPRESSÃO CONCRETA DA DOMINAÇÃO SIMBÓLICA

O conceito de educação bancária apresentado por Paulo Freire relaciona-se diretamente com o conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu. O modelo da educação bancária é visto como uma expressão concreta da dominação simbólica na prática pedagógica. O objetivo deste tópico é apresentar a articulação desses dois conceitos.

A Ação Pedagógica (AP), segundo Bourdieu e Passeron (1992), é objetivamente uma forma de violência simbólica, na medida em que implica a imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Essa imposição encontra sua materialização pedagógica naquilo que Paulo Freire (1987) chamou de educação bancária, cuja característica central é a narração de conteúdo. Embora partam de referenciais distintos, ambos os autores permitem identificar, sob perspectivas diferentes, mecanismos de reprodução presentes no processo educativo. Essa convergência demonstra que a dominação simbólica (Bourdieu) e a pedagogia da domesticação (Freire) não são apenas diagnósticos complementares. Trata-se de fases interdependentes de um mesmo processo: a naturalização do arbitrário cultural por via pedagógica.

Essa aproximação, contudo, não se dá sem tensões. Interpretações mais recentes, como a de Edison Romera (2023), evidenciam que, embora Bourdieu e Freire possam ser articulados na crítica à reprodução das desigualdades, partem de pressupostos distintos quanto à possibilidade de transformação. Enquanto a análise bourdieusiana tende a enfatizar os mecanismos estruturais de reprodução, aproximando-se do que o autor identifica como um “pessimismo da razão”, a perspectiva freiriana afirma uma dimensão utópica da educação, entendida não como ideal abstrato, mas como horizonte político de transformação, um “sonho possível”.

Nesse sentido, se em Bourdieu a ênfase recai sobre a eficácia simbólica da dominação e a durabilidade do *habitus*, em Freire emerge uma aposta na *práxis* como ruptura, fundada na capacidade dos sujeitos de refletirem criticamente sobre sua condição e intervirem na realidade. A articulação entre ambos, portanto, não elimina essa tensão, mas a torna produtiva: permite compreender simultaneamente os condicionamentos estruturais da ação pedagógica e as possibilidades concretas de resistência que nela podem emergir.

Na lógica bancária, o conteúdo transmitido não é um saber construído coletivamente, mas um recorte arbitrário da realidade, isto é, fragmentado, descontextualizado e desprovido de historicidade. O que se deposita nos educandos é o arbitrário cultural das classes dominantes, selecionado e validado pelo sistema de ensino. A narração de conteúdos isolados, dissociados da totalidade concreta da experiência, converte-se no mecanismo simbólico que assegura a reprodução do *ethos* dominante. Assim, a escola cumpre a função de dissimular a luta de classes, transmitindo a visão dos dominantes sobre o mundo, a história e o próprio ato de conhecer. Como observa Freire, esse processo esvazia a palavra de sua dimensão transformadora e impede a emersão da consciência crítica, condição fundamental da libertação.

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 1987, p. 41).

O objetivo último dessa violência simbólica é a produção de um *habitus* submisso, isto é, de um conjunto de disposições incorporadas que orientam os sujeitos a agir e pensar conforme as estruturas sociais vigentes, garantindo a perpetuação dessas estruturas. Bourdieu denomina de trabalho pedagógico (TP) o processo sistemático de inculcação simbólica que gera esse *habitus* durável e transponível. Do ponto de vista freiriano, trata-se de um processo de domesticação, pelo qual o educando aprende a adaptar-se ao mundo e não a transformá-lo. A docilidade diante da autoridade do mestre, a obediência aos preceitos verticais da escola e a ausência de reflexão crítica resultam na interiorização da dominação.

Forma-se, assim, o tipo ideal do *homo scholasticus* apresentado por Ivan Domingues em nosso primeiro capítulo: um sujeito disciplinado, conformado à autoridade do saber institucional e incapaz de instaurar a experiência viva do pensar. É o professor que executa roteiros, que repete conteúdos, que aplica tarefas, mas não provoca o pensamento.

Essa figura, longe de ser nova, remonta a uma tradição histórica de padronização pedagógica. O *homo scholasticus* colonial, moldado pelos colégios jesuítas da segunda escolástica e pela *Ratio Studiorum*, é o exemplo clássico de como o ensino pode funcionar como manufatura simbólica de subjetividades, moldando corações e mentes sob o formalismo e o *pathos* da distância hierárquica. O ensino de Filosofia, quando reduzido a técnica ou a conteúdo, repete esse mesmo movimento: torna-se um dispositivo de domesticação e não de emancipação.

Para que a Ação Pedagógica cumpra sua função reprodutora, entretanto, é necessário que sua arbitrariedade permaneça desconhecida. É o que Bourdieu chama de desconhecimento (*méconnaissance*), isto é, o desconhecimento da verdade objetiva da dominação. A eficácia simbólica da escola depende de que professores e alunos acreditem em sua neutralidade.

É nesse ponto que Freire introduz sua crítica à “falsa generosidade” dos que, sob o pretexto de “incluir” ou “ajudar”, reforçam a lógica da opressão. A educação bancária é, nesse sentido, o exercício da violência simbólica travestida de benevolência: os dominados são tratados como “marginalizados” que precisam ser “integrados” à sociedade, quando, na verdade, é a própria sociedade que os marginaliza. A aparente generosidade do sistema escolar oculta a contradição e perpetua a alienação, transformando a desigualdade em destino natural.

A ideologia da neutralidade é o elemento que sustenta essa dissimulação. O sistema de ensino, sob o discurso da autonomia e da imparcialidade, serve às exigências externas (políticas, econômicas e culturais), mascarando suas funções de reprodução e legitimação. Ao reduzir o conhecimento a uma doação dos que “sabem” aos que “nada sabem”, a educação bancária reforça a crença na meritocracia e no dom natural, encobrindo o fato de que o sucesso escolar é, em grande parte, resultado da reprodução das hierarquias sociais.

Se, no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas: por exemplo, a disposição para utilizar a Escola e as predisposições para ter êxito nela dependem, como já se viu, das probabilidades objetivas de alcançá-lo que estão ligadas às diferentes classes sociais, essas disposições e predisposições constituindo por sua vez um dos fatores mais importantes da perpetuação da estrutura das oportunidades escolares como manifestação objetivamente perceptível das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 213).

Contudo, a violência simbólica não se manifesta apenas em formas abertamente autoritárias, mas também nas técnicas mais sutis, justamente aquelas em que o poder, ao se tornar menos visível, atua de maneira mais eficaz. Bourdieu chama a atenção para as técnicas de imposição “suave”, nas quais o poder se exerce sob a aparência do diálogo, da escuta ou da afetividade (Bourdieu; Passeron, 1992). A chamada pedagogia “não diretiva” ou, em termos contemporâneos, o tecnicismo escolar centrado na eficiência, no resultado e na mensuração constituem, paradoxalmente, uma das expressões mais sofisticadas dessa violência. Trata-se de um modo de inculcação simbólica que disfarça a dominação sob a forma da autonomia.

Essa “maneira suave” de impor o arbitrário cultural encontra correspondência na crítica de Freire à racionalidade tecnocrática que domina a educação atual, sendo também possível identificar, em Marilena Chauí, reflexões que contribuem para a compreensão dos efeitos dessa racionalidade no campo educacional. O tecnicismo, ao converter o pensamento em competência e a reflexão em produtividade (crítica também presente nas reflexões de Marilena Chauí sobre a filosofia brasileira contemporânea), reprime o exercício da liberdade de pensar. O professor, transformado em executor de tarefas predefinidas, e o aluno, em receptor de competências, são ambos capturados pela lógica da eficiência. Assim, a redução da prática filosófica à execução de roteiros constitui a forma contemporânea de disciplinar o pensamento pela via da produtividade acadêmica.

Em síntese, a educação bancária realiza, em linguagem pedagógica, o duplo arbitrário da violência simbólica descrita por Bourdieu: o poder arbitrário e o conteúdo arbitrário. Ao

inculcar um *habitus* passivo e assegurar o desconhecimento de sua natureza opressora, ela se converte em uma prática que naturaliza as hierarquias e perpetua as desigualdades. O que parece ser ensino é, na verdade, um ato de dominação; o que se chama formação é conformação. Resistir a essa lógica exige recuperar o sentido filosófico da educação: o de possibilitar a experiência do pensar como gesto de libertação.

### **2.3.1 O caso paulista: uma atenção necessária às escolas de periferia**

No contexto das escolas situadas em periferias urbanas, os mecanismos descritos por Pierre Bourdieu e Paulo Freire assumem uma forma concreta e intensificada. A distância entre o *habitus* escolar e os repertórios culturais dos estudantes não se traduz apenas em dificuldade de aprendizagem, mas em um processo contínuo de deslegitimação simbólica.

A violência simbólica se atualiza, frequentemente, sob a aparência da modernização educacional, mas seus efeitos tornam-se mais visíveis quando observados nas condições concretas de funcionamento das escolas situadas em periferias urbanas, especialmente aquelas que ofertam ensino noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesses contextos, o cotidiano escolar é atravessado por trajetórias marcadas pelo trabalho precoce, pela precariedade laboral e pelo cansaço físico, elementos que condicionam de modo decisivo a relação dos estudantes com o saber.

É comum que esses alunos conciliem longas jornadas de trabalho com a frequência escolar, deslocando-se por extensos percursos em transportes públicos e chegando à escola já exaustos. Ainda assim, permanecem vinculados à instituição por meio da expectativa de que a escolarização represente uma possibilidade de mobilidade social, frequentemente expressa na ideia de “dar certo na vida”. No entanto, essa expectativa convive com uma experiência escolar que, na prática, se apresenta mais como exigência social do que como espaço efetivo de emancipação.

As condições materiais de existência desses sujeitos, marcadas pela escassez de tempo para o estudo, pelo desgaste físico e pela instabilidade, não são elementos externos ao processo educativo, mas parte constitutiva dele. Nesse sentido, o que se observa não é apenas uma dificuldade individual de aprendizagem, mas a inserção dos estudantes em uma estrutura que tende a reproduzir continuamente as desigualdades sociais. É nesse cenário que a noção de violência simbólica, tal como formulada por Pierre Bourdieu, revela sua força explicativa: a escola, ao exigir disposições e condições que não são igualmente distribuídas, contribui para transformar desigualdades sociais em aparentes diferenças de mérito.

A Filosofia, que deveria ser o espaço do questionamento e da emancipação, acabava sendo engessada por um modelo de ensino que, ao priorizar o conteúdo e a técnica, perdia o vínculo com a realidade viva dos educandos. Aquilo que deveria despertar o pensar crítico transformava-se, muitas vezes, em mais uma imposição simbólica: o conteúdo filosófico, distante da experiência cotidiana, tornava-se inacessível e, por isso, alheio.

Essa mesma estrutura se repete no contexto de Botucatu, onde a docência em escolas públicas da periferia evidencia os limites do discurso emancipador diante da realidade concreta. Em uma dessas escolas, um aluno precisou abandonar o ensino integral para trabalhar. Em um reencontro, relatou ter precisado escolher entre a permanência na escola e a contribuição financeira para o sustento familiar, evidenciando como as condições materiais de existência impõem limites concretos à continuidade da escolarização.

Essa escolha, que à primeira vista pode parecer um simples abandono escolar, expressa algo mais profundo: a escola que deveria libertar tornou-se indiferente ao sofrimento que a realidade impõe. O aluno não desistiu do saber, mas reagiu à ausência de sentido de uma escola que não dialoga com sua existência. Sua decisão, embora trágica, é também um ato de resistência, um grito ético contra a educação que ensina o pensar, mas não pensa a vida. Esse tipo de situação não é exceção, mas parte de uma dinâmica recorrente nas escolas de periferia, em que a experiência escolar entra em conflito direto com as condições materiais de existência dos estudantes.

A análise empírica revela, portanto, que a educação bancária e a violência simbólica não são fenômenos abstratos, mas realidades concretas e cotidianas nas escolas públicas paulistas, especialmente nas periferias. Elas se manifestam nas matrizes curriculares, nas práticas avaliativas e nos dispositivos digitais que reduzem o ensino à lógica da performance. O que se apresenta como democratização do acesso, na verdade, intensifica as desigualdades: o aluno periférico é convidado a reproduzir a cultura dominante sob o disfarce da inclusão tecnológica, pois a Filosofia não fala com ele, não fala dele e nem do lugar dele. Não a atinge. Não a toca. Não a experimenta.

Além das determinações estruturais já mencionadas, as escolas situadas em periferias urbanas apresentam especificidades que incidem diretamente sobre a experiência educativa e, de modo particular, sobre o ensino de Filosofia. Nesses contextos, a relação dos estudantes com a escola é frequentemente atravessada por uma percepção de instabilidade e incerteza quanto ao futuro, o que fragiliza o vínculo com o saber como possibilidade de transformação. A escola deixa de ser percebida como espaço de construção de sentido e passa a ser vivida, muitas vezes, como uma exigência social a ser cumprida.

Essa condição se expressa também na relação com a linguagem. Muitos estudantes não se reconhecem nos modos de expressão legitimados pela instituição escolar, o que produz não apenas dificuldades de participação, mas um silenciamento progressivo. O medo de errar, de “falar errado” ou de não corresponder às expectativas implícitas da escola faz com que a palavra (elemento central da experiência filosófica) seja evitada. O silêncio, nesse contexto, não é ausência, mas resultado de um processo de deslegitimação simbólica.

No ensino de Filosofia, esses elementos tornam-se ainda mais evidentes. Quando apresentada de forma descontextualizada e desvinculada das experiências concretas dos estudantes, a Filosofia tende a ser percebida como um saber distante, abstrato e inacessível. Em vez de constituir-se como espaço de problematização e construção de sentido, ela corre o risco de se reduzir a um conjunto de conteúdos a serem reproduzidos, reforçando a distância entre o saber escolar e a vida dos alunos.

Em síntese, o ensino de Filosofia em São Paulo reflete a convergência entre o poder simbólico e a pedagogia bancária. Ambos naturalizam a hierarquia cultural e convertem o pensar em cumprimento de metas. A violência simbólica manifesta-se naquilo que é ensinado e na forma como se ensina; a educação bancária, no modo como se aprende a obedecer. Nas escolas periféricas, onde as condições materiais e simbólicas tornam-se mais desafiadoras, essa dupla dominação assume contornos ainda mais duros. Resistir a ela significa recuperar a Filosofia como prática viva e libertadora, capaz de devolver ao estudante o direito de dizer sua palavra e de pensar o mundo a partir de sua própria experiência.

## 2.4 RESISTIR: A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Diante desse cenário, a noção de educação problematizadora, formulada por Paulo Freire, deixa de ser apenas uma categoria teórica e passa a configurar-se como exigência concreta. Não se trata de reiterar seus fundamentos (já amplamente discutidos), mas de reconhecer que sua efetivação implica uma ruptura com as condições objetivas que estruturam o cotidiano escolar.

Nas escolas periféricas, marcadas pela precariedade material, pela exaustão dos estudantes e pela padronização das práticas pedagógicas, instaurar o diálogo não é um dado, mas um problema. A palavra, condição da experiência filosófica, encontra-se frequentemente interdita não por proibição explícita, mas pelas próprias formas de organização do ensino, que limitam o tempo, o ritmo e as possibilidades de expressão.

Nesse contexto, a educação problematizadora não pode ser compreendida como método a ser aplicado, mas como prática de resistência. Resistir, aqui, significa criar fissuras em uma estrutura que tende à reprodução: abrir espaço para a escuta, legitimar as formas de expressão dos estudantes e recolocar o pensamento como experiência viva, e não como cumprimento de tarefas.

Trata-se, portanto, de deslocar a Filosofia de um lugar de transmissão para um lugar de acontecimentos. Mais do que ensinar conteúdos, cabe ao educador sustentar condições para que o pensamento emergja, mesmo em meio às limitações impostas pelo contexto. Pensar, nesse cenário, não se reduz à compreensão de conteúdos, mas implica a possibilidade de o estudante interpretar sua própria realidade e posicionar-se diante dela. Pensar é um ato político e ensinar é um gesto que se inscreve no horizonte da resistência.

## 2.5 RESISTIR É “EXPERIMENTAR” A FILOSOFIA

“Experimentar” a Filosofia consiste na produção de pensamento diante da realidade vivida. Trata-se de um movimento ativo, no qual o sujeito se confronta com o mundo, estranha o que lhe parecia evidente e se dispõe a pensar aquilo que ainda não foi pensado. Filosofar, nesse sentido, é um gesto que rompe com a passividade e se afirma como exercício de liberdade.

Essa perspectiva implica uma ruptura com o modelo transmissivo de ensino, no qual o saber é apresentado como algo pronto e exterior ao estudante. A experimentação filosófica desloca o centro da aula: o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a constituir-se como meio para a problematização da realidade. O estudante não é mais um receptor, mas um sujeito que pensa, interpreta e atribui significado àquilo que aprende. O ensino de Filosofia, assim, deixa de operar como reprodução e passa a configurar-se como experiência.

A noção de “experiência”, nesse contexto, remete a um percurso, a um movimento de travessia que exige envolvimento e participação ativa. De acordo com Bondía (2018), a própria etimologia da palavra sugere essa dimensão de deslocamento, indicando que não há experiência sem implicação do sujeito. Experimentar a Filosofia, portanto, exige abandonar a posição passiva característica da educação bancária e assumir o risco do pensamento. A aula torna-se formadora quando se converte em espaço de problematização, no qual o estudante é convidado a habitar a dúvida e a reconhecer-se como autor de seu próprio pensamento.

Essa mudança redefine o papel do professor. Longe de ocupar o lugar de transmissor de conteúdos, ele atua como mediador de um processo no qual o pensamento precisa acontecer. Sua tarefa não é oferecer respostas, mas sustentar perguntas; não é conduzir à repetição, mas

abrir caminhos para a criação. O ensino de Filosofia, nesse sentido, não se realiza na explicação, mas na experiência compartilhada do pensar.

Essa mediação pode assumir formas concretas no cotidiano da sala de aula. Em vez de iniciar a aula pela exposição de um conteúdo previamente definido, o professor pode partir de questões que emergem da própria experiência dos estudantes, como o trabalho, a desigualdade, o futuro ou as relações de poder presentes em seu cotidiano. Ao problematizar essas experiências, o conteúdo filosófico deixa de ser um fim em si mesmo e passa a operar como instrumento de reflexão. Nesse movimento, o estudante não apenas compreende conceitos, mas se reconhece como sujeito capaz de pensar a própria realidade.

A experimentação filosófica constitui, assim, uma forma concreta de resistência às formas contemporâneas de dominação simbólica. Em um contexto educacional marcado pela padronização, pela mensuração de resultados e pela redução do ensino à lógica da eficiência, insistir no pensamento como experiência é recusar a instrumentalização da educação. Resistir, aqui, não significa apenas criticar, mas criar condições para que o pensamento se efetive como prática viva.

Nas escolas públicas situadas em periferias urbanas, essa dimensão assume um caráter ainda mais significativo. Diante de uma realidade marcada por desigualdades materiais e simbólicas, experimentar a Filosofia é afirmar que o pensamento não é privilégio de poucos, nem propriedade de tradições consagradas. Ao contrário, é reconhecer que os estudantes são portadores de experiências, linguagens e modos de compreender o mundo que podem e devem constituir o ponto de partida da reflexão filosófica. Nesses contextos, a aula de Filosofia só se torna significativa quando consegue estabelecer vínculos com a realidade concreta dos educandos, permitindo que o pensar emerga de suas próprias experiências.

Desse modo, a experimentação filosófica não se opõe apenas à educação bancária, mas também às formas mais sutis de violência simbólica que atravessam o cotidiano escolar. Ao transformar o estudante em sujeito do pensamento, ela rompe com a lógica que o reduz à condição de receptor e questiona a naturalização de um saber que se apresenta como neutro e universal. Trata-se, portanto, de uma prática que devolve à Filosofia seu caráter formador, ao mesmo tempo em que afirma sua dimensão política.

É nesse horizonte que se insere a proposta desenvolvida neste trabalho. Partindo da compreensão de que o pensamento se constitui na experiência, e não na mera transmissão, busca-se investigar de que modo o ensino de Filosofia pode efetivamente se configurar como prática emancipadora no contexto escolar. Para isso, no capítulo seguinte, apresenta-se o desenvolvimento de um estudo-projeto: a concepção, a aplicação inicial e a versão final de um

jogo de cartas pedagógico, elaborado em diálogo com estudantes de escolas públicas. A análise desse percurso permitirá avaliar, em termos concretos, as possibilidades e os limites da experimentação filosófica como prática de resistência no interior da escola.

### **3 ENSINAR FILOSOFIA NA PERIFERIA: A EXPERIMENTAÇÃO FILOSÓFICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Pensar o ensino de Filosofia nas escolas situadas em periferias urbanas implica deslocar a reflexão do plano exclusivamente teórico para o plano da prática pedagógica concreta. Se, nos capítulos anteriores, foi possível demonstrar como a escola pode operar como espaço de reprodução simbólica, torna-se agora necessário investigar em que medida ela pode constituir-se como espaço de resistência, especialmente no contexto do ensino de Filosofia.

No cotidiano escolar, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais, torna-se evidente que a Filosofia, frequentemente reduzida a conteúdos abstratos e a práticas padronizadas, tende a distanciar-se da experiência concreta dos estudantes. Nesse cenário, aquilo que deveria provocar o pensamento crítico muitas vezes se converte em um discurso alheio à realidade vivida, incapaz de dialogar com as trajetórias, linguagens e urgências que atravessam a vida na periferia. A questão que se coloca, portanto, não é apenas o que ensinar, mas como criar condições para que o pensamento efetivamente aconteça.

É nesse horizonte que se insere a proposta de compreender a experimentação filosófica como prática pedagógica. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de instaurar situações em que os estudantes possam reconhecer-se como sujeitos do pensamento, capazes de interpretar, problematizar e atribuir sentido às suas próprias experiências. Nesse sentido, a experiência não se reduz ao que simplesmente acontece, mas ao que nos atravessa e nos transforma, exigindo do sujeito uma implicação com aquilo que vive, conforme sugere Jorge Larrosa.

A Filosofia, nesse contexto, deixa de ocupar o lugar de um saber distante e passa a configurar-se como prática viva, enraizada no cotidiano e aberta ao diálogo.

Nesse sentido, o jogo, enquanto forma simbólica e prática social, apresenta-se como possibilidade metodológica específica. Diferentemente de abordagens centradas na transmissão, o jogo mobiliza o sujeito, exige participação ativa, instaura regras compartilhadas e cria um espaço no qual o pensamento se realiza de modo coletivo. Ao jogar, o estudante não apenas responde, mas interpreta, argumenta, posiciona-se e constrói sentidos em interação com os outros.

É a partir dessa compreensão que se desenvolve o jogo de cartas “Resistência”, concebido como um dispositivo pedagógico voltado à experimentação filosófica nas escolas públicas de periferia. A proposta emerge da necessidade de criar um espaço em que a Filosofia possa ser vivida, e não apenas ensinada, um espaço em que os estudantes possam experimentar

o pensar a partir de suas próprias realidades, reconhecendo-se como sujeitos capazes de produzir conhecimento.

Mais do que um recurso didático, o jogo constitui-se como uma prática de resistência às formas contemporâneas de dominação simbólica que atravessam o ensino. Ao mobilizar referências culturais próximas aos estudantes, ao valorizar saberes historicamente marginalizados e ao promover o diálogo como eixo da experiência, o jogo tensiona a lógica da passividade e da reprodução, abrindo possibilidades para uma prática pedagógica mais significativa e emancipadora.

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de concepção, desenvolvimento, aplicação e reformulação do jogo “Resistência”, bem como analisar seus efeitos a partir dos dados coletados junto aos estudantes. Busca-se compreender em que medida a experimentação filosófica, mediada por uma prática lúdica, pode constituir-se como forma concreta de resistência no interior da escola, especialmente no ensino de Filosofia em contextos periféricos.

O recurso ao jogo como estratégia pedagógica não pode ser compreendido de maneira ingênua. Longe de constituir, por si só, uma prática emancipadora, o jogo também pode operar como instrumento de reprodução das mesmas lógicas que atravessam o ensino tradicional. Quando reduzido a uma dinâmica de acerto e erro, de competição descontextualizada ou de cumprimento de regras previamente estabelecidas, ele corre o risco de reforçar a passividade dos estudantes, apenas substituindo a forma da aula sem alterar sua estrutura. Nesse sentido, a incorporação do jogo ao ensino exige problematização: não se trata de jogar por jogar, mas de interrogar quais experiências de pensamento são efetivamente produzidas e em que medida elas tensionam ou reproduzem as formas de dominação simbólica presentes no cotidiano escolar.

Ao considerar o jogo “Resistência” como dispositivo pedagógico, torna-se necessário superar uma compreensão ingênua do jogo como ferramenta neutra ou meramente motivacional. À luz dos estudos contemporâneos sobre jogos, especialmente em Ian Bogost (2007) e Gonzalo Frasca (2003), o jogo deve ser compreendido como um sistema de produção de sentidos, no qual as regras, os objetivos e as possibilidades de ação configuram uma forma específica de argumentação. Bogost (2007) denomina esse processo de “retórica procedural”, indicando que os jogos persuadem não apenas por aquilo que dizem, mas pelo modo como estruturam a experiência do jogador por meio de regras. Nesse sentido, o jogo não apenas representa a realidade, mas a modela, orientando formas de compreensão e interpretação do mundo.

De modo convergente, Frasca evidencia que a dimensão ideológica dos jogos reside nas regras que definem o que é possível, desejável ou necessário para alcançar determinados

resultados, de modo que todo sistema lúdico expressa uma visão de mundo incorporada em sua dinâmica. Assim, ao ser inserido no contexto escolar, o jogo pode tanto reproduzir a lógica da violência simbólica, ao limitar a ação do estudante a percursos previamente determinados, quanto abrir espaço para sua problematização, na medida em que permite ao sujeito reconhecer, questionar e até tensionar as regras que organizam a experiência. Desse modo, o jogo constitui-se como um campo de disputa epistemológica: ou reforça o arbitrário cultural dominante, ou se converte em prática crítica, capaz de desestabilizar as formas naturalizadas de pensar.

No caso do jogo “Resistência”, essa dimensão torna-se particularmente evidente. As situações propostas, os caminhos possíveis e os critérios implícitos de validação das respostas não apenas organizam a dinâmica da atividade, mas expressam uma determinada leitura da realidade vivida pelos estudantes. Isso significa que o jogo não se limita a “representar” a periferia, mas produz uma forma específica de compreendê-la. A questão central, portanto, não é apenas utilizar o jogo, mas interrogar criticamente quais experiências de pensamento ele possibilita e quais formas de leitura do mundo ele tende a reforçar ou a tensionar.

### 3.1 O PROTÓTIPO DO JOGO

O jogo foi desenvolvido como um dispositivo filosófico, político e pedagógico que devolve aos estudantes a possibilidade de pensar a parti de si, de seus territórios e de suas próprias experiências. O desenvolvimento do protótipo buscou articular três princípios pedagógicos fundamentais: (I) a Filosofia como experiência (pensar não como acúmulo de conteúdos, mas como gesto, ato e acontecimento); (II) a centralidade dos sujeitos periféricos (compreender a periferia como lugar epistemológico legítimo); e (III) a prática dialógica (deslocar o aluno da posição de receptor para a de produtor de sentido, conceito e reflexão).

A versão inicial do jogo foi estruturada a partir de quatro categorias de cartas, pensadas não apenas como componentes lúdicos, mas como eixos de mobilização conceitual:

1. *Cartas de pensadores e pensadoras da periferia*: são as cartas que reúnem figuras cujas produções dialogam diretamente com temas caros às juventudes periféricas, como raça, identidade, ancestralidade, resistência, cultura, desigualdade, cuidado e coletividade. Entre elas estão Racionais MC's, Djonga, Carolina Maria de Jesus, Orochi, Marielle Franco, Mano Brown, entre outros<sup>5</sup>. Cada carta dessa categoria

---

<sup>5</sup> A versão definitiva do jogo contempla os seguintes pensadores, pensadoras, artistas, coletivos e referenciais teóricos: Djonga; Racionais MC's; Conceição Evaristo; Ailton Krenak; Carolina Maria de Jesus; Milton Santos; Paulo Freire; Djamila Ribeiro; Lélia Gonzalez; Orochi; Erika Hilton; Silvio Almeida; Achille Mbembe; Eduardo

apresenta, além do nome da personalidade, uma breve descrição sobre quem é ou foi esse pensador, destacando sua relevância no contexto das filosofias periféricas. As cartas incluem, ainda, uma frase marcante, um trecho de obra, de música ou de discurso, permitindo que o estudante utilize diretamente esse fragmento de pensamento para construir sua argumentação durante o jogo.

2. *Cartas de desafios da periferia*: cada carta apresenta um problema real vivido pelos estudantes das periferias, como racismo, precarização do trabalho, violência policial, fome, abandono escolar, discriminação religiosa, falta de acesso a transportes públicos, entre outros. Esses desafios funcionam como situações-problema que desencadeiam reflexão crítica e exigem posicionamento. Nessas cartas, o estudante deve utilizar exclusivamente os pensadores recebidos na distribuição inicial para responder ao problema apresentado na rodada. Isso significa que, ao virar um desafio, cada jogador deve selecionar um pensador de sua mão e relacionar o pensamento descrito na carta (conceito, frase, ideia ou perspectiva) ao desafio revelado, propondo caminhos de resistência, interpretação crítica, intervenção ou reflexão filosófica.
3. *Cartas de ação e resistência*: essas cartas foram concebidas para introduzir, no interior da dinâmica do jogo, a complexidade das práticas sociais da periferia, incorporando tanto estratégias de enfrentamento quanto obstáculos estruturais que atravessam a vida dos estudantes. Inspiram-se em práticas coletivas, saberes comunitários, formas de organização política e modos de resistência historicamente mobilizados por lideranças, movimentos sociais e grupos periféricos. Ao mesmo tempo, incluem cartas que representam limitações, interrupções e violências simbólicas ou materiais, como burocracias, estigmas, pressões institucionais ou estratégias de silenciamento que dificultam o avanço do jogador. Esses efeitos negativos não têm caráter punitivo, mas pedagógico: tornam visível o conjunto de barreiras que, muitas vezes, é naturalizado pelos próprios estudantes, estimulando a reflexão crítica sobre os mecanismos que produzem desigualdade e restringem o exercício da cidadania.

4. *Cartas de conexões comunitárias*: as cartas de Conexões Comunitárias introduzem, de maneira lúdica, a dimensão coletiva da resistência, criando vínculos entre jogadores e demonstrando que certas formas de enfrentamento só se tornam possíveis quando há cooperação. Elas geram efeitos que dependem da articulação entre duas pessoas, reforçando a ideia de que desafios estruturais exigem respostas comunitárias, diálogo e ação conjunta. Assim como as cartas de Ação e Resistência, essas cartas não apenas favorecem os jogadores, mas também podem modificar drasticamente o rumo de uma rodada, introduzindo limitações, interrupções ou mudanças de direção que exigem negociação, adaptabilidade e leitura crítica da situação.

No conjunto, ambas as categorias (Ação e Resistência e Conexões Comunitárias) funcionam como elementos de dinamização, tornando a experiência mais fluida, imprevisível e interativa. Seus efeitos específicos incluem anular ações de outros jogadores, ampliar o impacto de uma argumentação, propor caminhos alternativos para superar o desafio, introduzir bloqueios temporários ou ativar bônus cooperativos. De modo intencional, essas cartas incorporam situações cotidianas da vida periférica, ora possibilitando avanços, ora revelando entraves estruturais, sempre com o objetivo de estimular a criatividade argumentativa, a consciência crítica e a percepção de que toda forma de resistência é, simultaneamente, individual e coletiva.

Após a apresentação das quatro categorias de cartas, o funcionamento do jogo pode ser descrito da seguinte forma: a preparação para o jogo inicia-se com a distribuição das cartas: cada participante recebe duas cartas da categoria “Pensadores e Pensadoras”, duas cartas de “Ações e Resistências” e uma carta de “Conexões Comunitárias”. Em seguida, o baralho de “Desafios da Periferia” é embaralhado e posicionado no centro da mesa, de onde serão retiradas as cartas que conduzirão cada rodada. Todos os jogadores começam a partida com zero “pontos de emancipação”. A escolha de quem inicia o jogo pode ser feita por meio de uma decisão consensual ou de um sorteio. A partir daí, o jogo transcorre no sentido horário.

Cada rodada se desenvolve em três fases. Na fase de desafio, o jogador da vez retira uma carta de “Desafio da Periferia”, lê seu conteúdo em voz alta e a posiciona no centro da mesa, de modo que todos os participantes sejam igualmente afetados pelo problema apresentado. Em seguida, ocorre a fase de estratégia, na qual cada participante escolhe uma carta de sua mão (seja de “Pensadores e Pensadoras”, seja de “Ações e Resistências”) para tentar superar o desafio proposto. A terceira etapa, chamada fase da resolução, consiste em uma votação coletiva: os jogadores discutem as argumentações apresentadas e decidem, por

consenso ou maioria, qual carta melhor responde ao desafio. Apenas o jogador cuja carta for considerada mais eficaz recebe um ponto de emancipação. Em situações de empate, todos os empatados recebem ponto. Ninguém está autorizado a votar em si mesmo, garantindo, assim, a horizontalidade e a ética da dinâmica. Ao final da rodada, somente o participante que ganhou o desafio descarta sua carta e adquire uma nova carta da categoria “Pensadores e Pensadoras”.

A vitória ocorre quando um jogador atinge três ou cinco pontos de emancipação, a depender da disponibilidade de tempo para o jogo. Caso todas as cartas de desafio terminem e nenhum participante tenha alcançado essa pontuação, vence aquele que tiver acumulado o maior número de pontos até o término do baralho.

Para tornar mais clara a dinâmica argumentativa e estratégica do jogo, segue um exemplo detalhado de rodada, com cinco jogadores, no qual é possível visualizar como cada categoria de carta é utilizada na prática e como se dá o processo de votação e pontuação.

Cada um dos jogadores inicia o novo turno com diferentes pontuações de emancipação. Todos possuem, em mãos, duas cartas de “Pensadores e Pensadoras”, duas de “Ações e Resistências” e uma de “Conexões Comunitárias”. Na fase inicial, denominada Fase de Desafio, o jogador da vez retira uma carta do baralho de “Desafios da Periferia” e lê o enunciado em voz alta; no caso exemplificado, o desafio proposto tratava do processo de gentrificação e de suas implicações para os moradores de um bairro periférico. Diante desse desafio comum, todos os participantes analisam suas cartas e escolhem, secretamente, aquela que consideram mais adequada para elaborar uma argumentação capaz de responder ao problema apresentado.

Na Fase de Estratégia, as cartas são reveladas simultaneamente, abrindo espaço para que cada jogador apresente sua justificativa e estabeleça relações entre o pensamento filosófico ou a ação de resistência representada pela carta escolhida e a situação de vulnerabilidade colocada em jogo. A etapa seguinte, chamada fase de resolução, consiste em uma votação coletiva: após o debate, os jogadores elegem, entre si, a resposta que melhor enfrenta o desafio proposto, observando a regra de que ninguém pode votar em si mesmo. No exemplo, uma das jogadoras obteve a maioria dos votos e, como consequência, recebeu um ponto adicional de emancipação, ampliando sua pontuação total naquela rodada. Os jogadores que não venceram recuperam as cartas utilizadas, enquanto a carta vencedora gera ao seu portador o direito de repor uma nova carta de “Pensadores e Pensadoras”.

Importa notar que o sistema de votação não apenas confere dinamismo ao jogo, mas estimula a capacidade argumentativa, a escuta ativa e a construção coletiva de critérios de avaliação. Em situações em que a carta escolhida por um jogador se revela pouco pertinente em relação ao desafio apresentado, o grupo pode deliberar pela perda de pontos, reforçando tanto

a coerência interna da dinâmica quanto o compromisso com a reflexão crítica. Ao final do turno, a redistribuição das pontuações mostra como o jogo se movimenta de forma orgânica: alguns jogadores mantêm seus pontos e outros avançam de acordo com a qualidade de suas argumentações e com o julgamento coletivo. Encerrada a rodada, o próximo participante inicia um novo ciclo, retomando o fluxo do jogo.

O quadro a seguir apresenta uma simulação de uma rodada intermediária do jogo, construída com fins ilustrativos para demonstrar sua dinâmica de funcionamento. As pontuações apresentadas não correspondem ao início da partida, mas a um momento em que os jogadores já acumularam diferentes quantidades de pontos de emancipação em decorrência das rodadas anteriores.

Quadro 1 – Simulação de uma rodada intermediária do jogo

| <b>Jogador</b> | <b>Pontos de emancipação<br/>(anterior ao turno)</b> | <b>Pontos de emancipação<br/>(depois do turno exemplo)</b> |
|----------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Fábio          | 2                                                    | 2                                                          |
| Isadora        | 3                                                    | 4                                                          |
| Marcello       | 1                                                    | 1                                                          |
| Maria Victória | 4                                                    | 4                                                          |
| Rômulo         | 2                                                    | 2                                                          |

Fonte: Autor.

### 3.1.1 O processo de aplicação do protótipo

Antes da aplicação do jogo, buscou-se compreender como os estudantes percebiam o ensino de Filosofia e qual era sua relação com a disciplina. De modo recorrente, emergiram falas que apontavam para a percepção da Filosofia como uma disciplina cansativa e pouco significativa. Mais do que dificuldade com o conteúdo, os estudantes evidenciavam uma sensação de desconexão entre aquilo que era ensinado e suas próprias experiências de vida, não conseguindo atribuir sentido ao estudo da disciplina.

Essa percepção não pode ser reduzida a uma dificuldade individual ou a uma questão metodológica isolada, mas revela uma ruptura mais profunda entre o saber escolar e a experiência vivida. Nesse sentido, a criação do jogo não surge apenas como estratégia didática, mas como tentativa de reconfigurar as condições de produção do pensamento em sala de aula, deslocando o estudante da posição de receptor para a de sujeito da experiência.

Observou-se também que o engajamento dos alunos estava fortemente vinculado à relação estabelecida com o professor. Em situações em que havia maior proximidade, escuta e abertura ao diálogo, a participação tendia a aumentar. Por outro lado, quando a aula se limitava

à exposição de conteúdos, predominavam a dispersão, o desinteresse e o distanciamento. Tal dinâmica revela que a relação pedagógica não é um elemento secundário, mas condição fundamental para que o pensamento aconteça.

Além disso, muitos estudantes demonstravam insegurança em participar das aulas, especialmente em momentos que exigiam exposição oral. O receio de “falar errado” ou de não corresponder às expectativas implícitas da escola aparecia como um fator que limitava a participação. Nesse contexto, o silêncio não deve ser compreendido como ausência de pensamento, mas como efeito de um processo de deslegitimação simbólica, no qual os estudantes não se reconhecem como sujeitos autorizados a dizer sua palavra.

Esses elementos foram decisivos para a elaboração do jogo “Resistência”. Mais do que introduzir uma dinâmica lúdica, buscou-se criar um espaço em que os estudantes pudessem participar sem o peso imediato da avaliação formal, reconhecendo-se como sujeitos capazes de interpretar, argumentar e produzir sentido. O jogo, nesse sentido, não surge como solução pronta, mas como tentativa de responder a uma demanda concreta que emerge da própria realidade dos educandos.

A aplicação do protótipo seguiu duas etapas sucessivas, planejadas para testar a clareza das regras, o engajamento dos participantes e a aderência conceitual da proposta. A primeira etapa foi realizada na primeira semana de março de 2025 com um grupo piloto formado por participantes adultos com ensino superior, cujo objetivo foi avaliar os aspectos técnicos da dinâmica, como a clareza das regras, o equilíbrio das cartas, a coerência entre pensadores e desafios e as necessidades de ajustes dos textos.

A segunda aplicação foi realizada na terceira semana de março de 2025 na Escola Estadual Manoel Patrício do Nascimento, localizada na periferia da cidade de Botucatu, no Estado de São Paulo. Para assegurar uma experiência pedagógica significativa e favorável à observação sistemática, os estudantes foram organizados em pequenos grupos, compostos por quatro a cinco participantes cada. A dinâmica ocorreu de forma escalonada: inicialmente, dois grupos de estudantes do 1º ano; posteriormente, dois grupos do 2º ano; e, por fim, dois grupos do 3º ano, todos do Ensino Médio. Essa divisão possibilitou acompanhar, de maneira mais detalhada, como diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade interagem com o jogo, como compreendiam suas regras e como se engajavam nas discussões filosóficas propostas.

A aplicação foi conduzida sob orientação direta deste pesquisador apenas nos momentos iniciais, quando apresentei as regras, os objetivos e o funcionamento geral do jogo. Após verificar que os estudantes haviam compreendido claramente a mecânica, o que ocorreu com rapidez, evidenciando o caráter intuitivo do protótipo, adotei, como professor-pesquisador, uma

postura deliberadamente observacional. Mantive-me em posição passiva durante as rodadas, intervindo apenas quando solicitado ou quando necessário para garantir o andamento do jogo. Essa escolha metodológica teve como finalidade analisar com maior precisão a autonomia dos estudantes, a fluidez das interações, a pertinência das argumentações apresentadas, a apropriação do conteúdo filosófico e as possíveis dificuldades emergentes ao longo das partidas.

Ao término de cada jogo, todos os estudantes foram convidados a responder, de maneira completamente livre e autônoma, a um formulário de avaliação. O instrumento de avaliação foi um questionário eletrônico (Google Forms) composto por perguntas fechadas (escala Likert e múltipla escolha) e perguntas abertas destinadas a captar justificativas e sugestões. A aplicação ocorreu imediatamente após cada sessão, com tempo médio de resposta de 6 a 10 minutos. Os dados quantitativos foram exportados para planilha e os comentários abertos foram organizados para análise qualitativa.

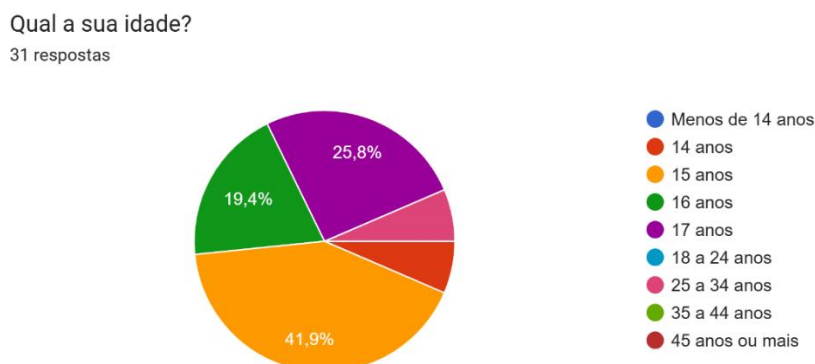
O objetivo era garantir um espaço seguro para que expressassem, com sinceridade e sem qualquer influência externa, suas impressões, críticas, sugestões e percepções sobre a experiência vivida. Esses registros, produzidos com total espontaneidade pelos próprios participantes, constituem o núcleo empírico da avaliação do protótipo e serão sistematizados e apresentados na seção seguinte. Essa etapa foi fundamental para compreender não apenas como o jogo foi recebido pelos estudantes, mas também quais elementos necessitavam ser aprimorados para a construção da versão definitiva do “Resistência”.

### **3.1.2 Avaliação do protótipo: apresentação de dados**

A seguir, apresenta-se cada uma das perguntas incluídas no formulário de avaliação, acompanhadas de análise detalhada de suas motivações, de sua função no processo investigativo e das implicações metodológicas e pedagógicas que emergiram da coleta de dados. Em cada caso, remete-se ao gráfico correspondente. Participaram da avaliação 31 pessoas, das quais 29 eram estudantes (9 alunos do 1º ano, 11 alunos do 2º ano e 9 alunos do 3º ano, todos do turno integral) e 2 adultos convidados para a etapa exploratória de aplicação do protótipo. A participação desses colaboradores teve como objetivo contribuir para a observação da clareza das regras, da compreensão da dinâmica do jogo e do tempo necessário para sua realização. O projeto teve parecer favorável e recebeu autorização da direção escolar.

O Gráfico 1 apresenta a idade dos participantes da pesquisa. A pergunta buscou contextualizar o perfil etário dos participantes, permitindo identificar em que medida as percepções sobre o jogo podem estar associadas às diferentes fases do Ensino Médio. A idade, embora seja um dado simples, é relevante para compreender o tipo de experiência prévia com jogos, o repertório cultural e a maturidade na construção de argumentações.

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa

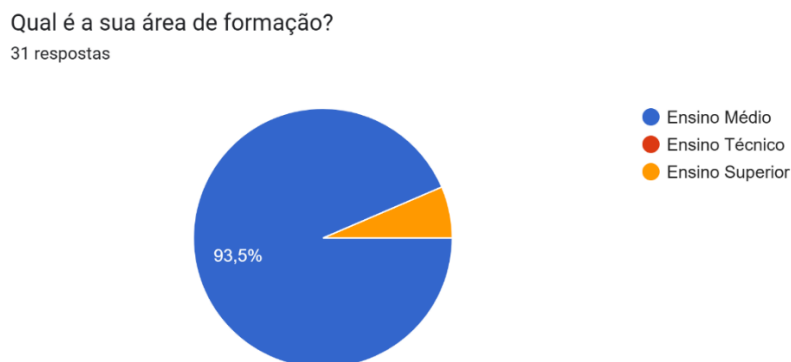


Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados confirmam que o grupo era predominantemente composto por adolescentes entre 14 e 18 anos, público previsto para o jogo, garantindo que o protótipo foi testado exatamente com os sujeitos para quem foi pensado. Isso reforça a validade pedagógica dos dados apresentados nas análises subsequentes.

O Gráfico 2 apresenta a área de formação dos participantes da pesquisa. A pergunta, apesar de simples, cumpre a função metodológica de verificar se havia participantes da EJA, cursos técnicos ou modalidades diferenciadas.

Gráfico 2 – Área de formação dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

A distribuição das respostas ajuda a compreender como estudantes de distintas trajetórias formativas interpretam os desafios, estratégias e pensadores do jogo. A predominância de estudantes do Ensino Médio regular confirma que o teste foi realizado no grupo-alvo do produto educacional.

O Gráfico 3 apresenta a experiência prévia dos participantes com jogos de temática filosófica. Essa pergunta investiga o grau de familiaridade dos estudantes com jogos que envolvem conceitos abstratos ou práticas argumentativas.

Gráfico 3 – Experiência prévia dos participantes com jogos de temática filosófica

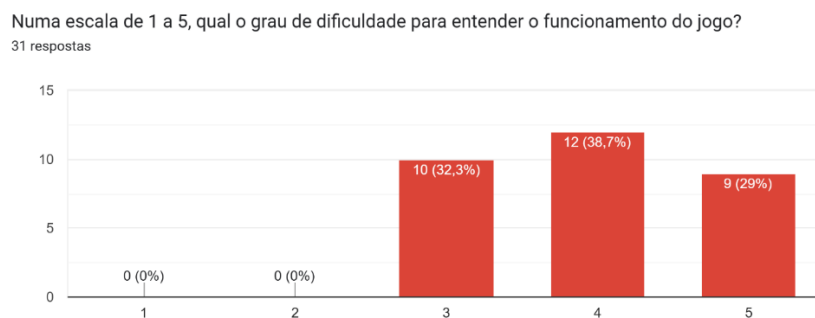


Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado (100% dos participantes nunca haviam jogado algo semelhante) confirma o caráter inédito, inovador e atrativo da proposta. Além disso, evidencia a lacuna existente no ensino de Filosofia, ainda pouco explorada por recursos lúdicos que promovam o pensamento crítico em ambientes de periferia. Esse dado reforça a pertinência da criação do jogo como prática disruptiva frente ao ensino tradicional.

O Gráfico 4 apresenta a percepção dos participantes sobre o grau de dificuldade para compreender o funcionamento do jogo, em uma escala de 1 a 5, na qual 1 corresponde a “muito difícil” e 5 a “muito fácil”.

Gráfico 4 – Percepção dos usuários quanto à facilidade de compreensão do jogo



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que as respostas concentram-se nos níveis 3 (32,3%), 4 (38,7%) e 5 (29%), sem ocorrência nos níveis 1 e 2. Embora haja predominância nos níveis mais altos da escala, indicando uma percepção geral de facilidade, os dados não permitem afirmar que o jogo seja imediatamente intuitivo ou de fácil compreensão plena.

A presença significativa de respostas no nível intermediário (3) sugere que parte dos estudantes encontrou dificuldades iniciais para compreender a dinâmica proposta. Esse dado é relevante, pois indica que, embora o jogo não tenha sido percebido como difícil, tampouco pode ser considerado totalmente acessível sem mediação.

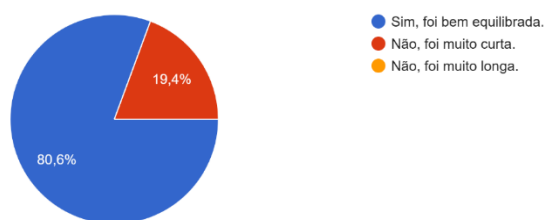
Essa tensão revela um aspecto importante da proposta: a experimentação filosófica, ao romper com modelos tradicionais de ensino, pode gerar um estranhamento inicial. Nesse sentido, a dificuldade relativa não se configura necessariamente como um limite, mas como parte do próprio processo de deslocamento do estudante em relação às formas habituais de aprendizagem.

Dessa forma, os dados indicam que o jogo demanda um tempo de apropriação e uma mediação pedagógica atenta, o que reforça a necessidade de compreender o recurso não como instrumento autoexplicativo, mas como dispositivo que se realiza na relação entre professor, estudante e contexto.

O Gráfico 5 apresenta a avaliação dos participantes sobre a adequação da duração do jogo em relação ao tempo de aula. O objetivo dessa pergunta foi compreender o ritmo da partida na perspectiva dos estudantes.

Gráfico 5 – Avaliação dos participantes quanto ao tempo de duração do jogo

A duração do jogo foi adequada?  
31 respostas



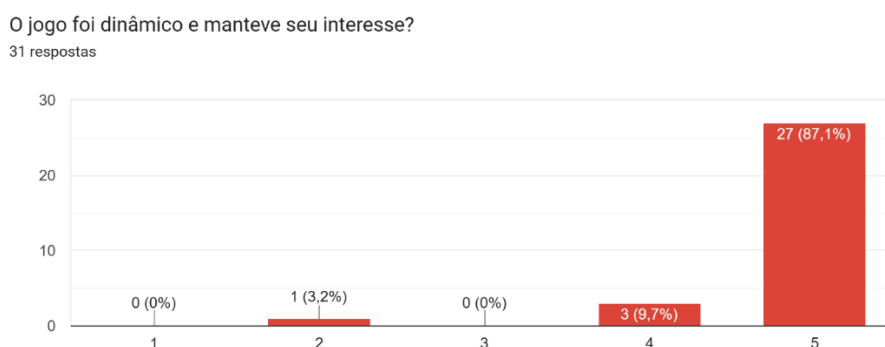
Fonte: Dados da pesquisa.

A aprovação majoritária revela que o tempo de duração é compatível com a dinâmica de sala de aula, inclusive em aulas de 45 minutos. As poucas respostas que indicaram que o

jogo poderia ser mais curto dialogam diretamente com a sugestão de “inserir um mecanismo de controle do tempo de argumentação” (a ser apresentado em breve), o que foi posteriormente incorporado ao desenvolvimento da versão final.

O Gráfico 6 apresenta a percepção dos participantes sobre o dinamismo do jogo e sua capacidade de manter o interesse ao longo da partida. Aqui, buscou-se avaliar o engajamento dos estudantes, elemento central para uma prática filosófica viva e não meramente curricular.

Gráfico 6 – Percepção sobre o dinamismo e o engajamento durante o jogo

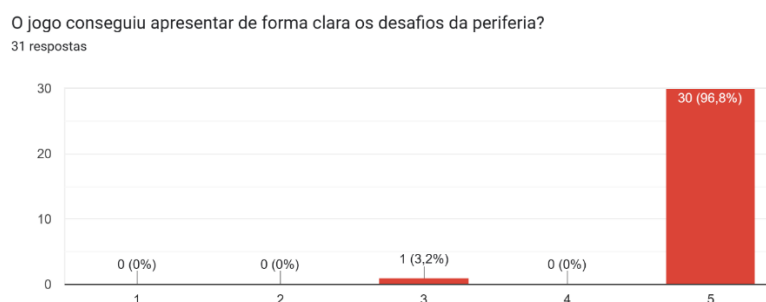


Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado indica que o jogo não apenas funciona como recurso lúdico, mas também como dispositivo de mobilização da atenção, participação contínua e pertencimento ao processo de aprendizagem. Esse é um indicador essencial da potência do jogo como estratégia metodológica.

O Gráfico 7 apresenta a avaliação dos participantes sobre a clareza com que o jogo conseguiu expor e representar os desafios vivenciados na periferia. A pergunta verifica se o jogo cumpre sua função sociopolítica: revelar as tensões da vida periférica por meio da dinâmica lúdica.

Gráfico 7 – Percepção sobre a fidelidade do jogo aos desafios vivenciados na periferia

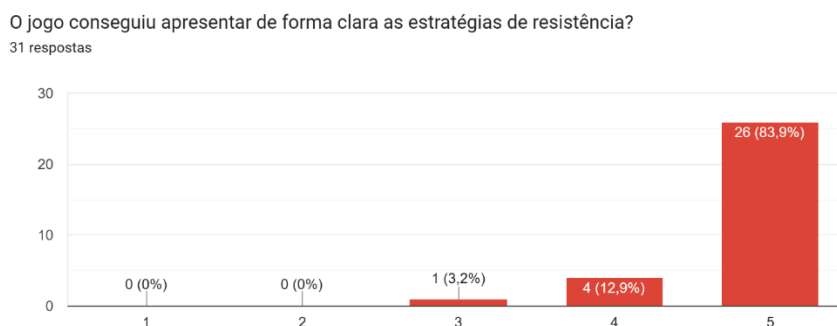


Fonte: Dados da pesquisa.

A ampla aprovação indica que o jogo não apenas explicita tais desafios, mas os torna visíveis, compreensíveis e argumentáveis, possibilitando que os estudantes ressignifiquem suas próprias experiências a partir das cartas.

O Gráfico 8 apresenta a avaliação dos participantes sobre a clareza com que o jogo conseguiu apresentar e articular estratégias de resistência frente aos desafios propostos. A questão buscou analisar se o jogo articula, de fato, pensamento filosófico e resistência, eixo central da pesquisa.

Gráfico 8 – Clareza do jogo ao apresentar estratégias de resistência aos desafios



Fonte: Dados da pesquisa.

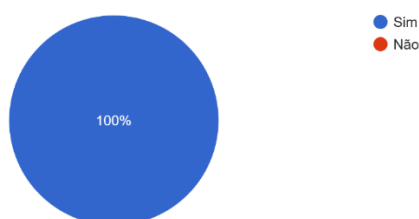
As respostas apontam que os estudantes conseguiram identificar, compreender e articular as propostas de resistência presentes nas cartas. Isso demonstra que o jogo faz mais do que tematizar problemas: ele convoca respostas éticas, críticas e coletivas.

O Gráfico 9 apresenta a percepção dos participantes sobre a presença de filósofos, pensadores e autores periféricos nas cartas e dinâmicas do jogo. Esse item verificou o cerne epistemológico da proposta: deslocar o repertório filosófico do eixo eurocêntrico para um eixo periférico, plural e próximo da vida concreta dos alunos.

Gráfico 9 – Presença de filósofos, pensadores e autores periféricos no jogo

Você percebeu a presença de filósofos e pensadores periféricos no jogo?

31 respostas



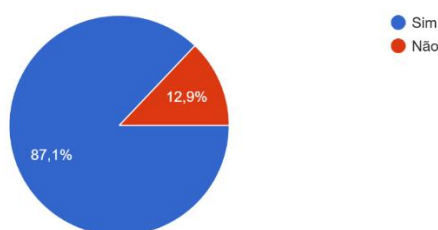
Fonte: Dados da pesquisa.

O reconhecimento unânime dos estudantes confirma que o jogo rompe a lógica do currículo dominante e introduz vozes historicamente silenciadas.

O Gráfico 10 apresenta o número de participantes que afirmaram ter se identificado com algum filósofo, pensador ou com alguma realidade representada no jogo. A identificação é um critério fundamental para a emancipação segundo Freire e para a crítica ao arbitrário cultural segundo Bourdieu, conforme apresentados no capítulo anterior.

Gráfico 10 – Participantes que se identificaram com filósofos ou realidades do jogo

Você se identificou com algum filósofo, pensador, ou com alguma realidade do jogo?  
31 respostas



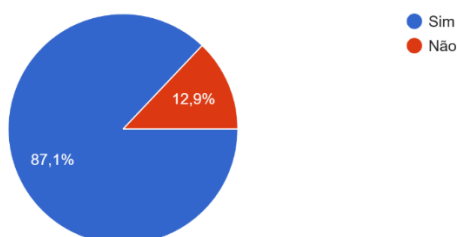
Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado, que apresentou 87,1% de respostas afirmativas, sugere que o jogo atinge seu objetivo de provocar reconhecimento, pertencimento e espelhamento identitário. Esse é um dos dados mais significativos da avaliação e o que justifica parte das alterações feitas para a versão definitiva.

O Gráfico 11 apresenta a percepção dos participantes sobre se o jogo estimulou reflexões sobre temas sociais, políticos ou filosóficos. A pergunta toca diretamente na essência do mestrado profissional: a prática pedagógica precisa gerar reflexão.

Gráfico 11 – Percepção sobre o estímulo à reflexão crítica despertado pelo jogo

O jogo fez você refletir sobre temas sociais e filosóficos?  
31 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta altamente positiva (87,1%) reforça que o jogo não é apenas entretenimento, mas uma experiência filosófica genuína, capaz de produzir pensamento e provocar questionamentos.

O Gráfico 12 apresenta as respostas dos participantes sobre se o jogo trouxe alguma nova perspectiva ou conhecimento sobre as dinâmicas sociais, culturais e políticas das periferias. Essa pergunta buscou avaliar se o jogo foi capaz de ampliar, provocar ou ressignificar a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas sociais, culturais e políticas que atravessam a vida na periferia. Diferentemente de perguntas mais objetivas, essa exigia reflexão íntima e leitura de mundo, o que faz dela uma das questões interpretativamente mais ricas do instrumento aplicado.

Gráfico 12 – Percepção se o jogo trouxe novas perspectivas sobre as dinâmicas das periferias



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados revelam uma divisão significativa entre os estudantes: parte deles afirmou que o jogo não trouxe uma nova perspectiva, enquanto a outra parte indicou que o jogo introduziu reflexões inéditas. A leitura desse dado, porém, não pode ser feita de maneira simplista.

Entre aqueles que responderam “não”, não há indícios de rejeição ou desinteresse. Ao contrário: muitos desses estudantes vivem cotidianamente as situações apresentadas nas cartas, como racismo, desigualdade, violência policial, precarização do trabalho ou ausência de políticas públicas. Por isso, a ausência de “novidade” deve ser compreendida como um marcador da profundidade da vivência periférica, e não como ausência de impacto pedagógico. Estudantes que já experimentam esses desafios em sua vida concreta naturalmente não verão tais temas como algo desconhecido. Essa resposta é, portanto, um indicador de que o jogo conseguiu representar com fidelidade a realidade periférica — ao ponto de coincidir com a experiência vivida.

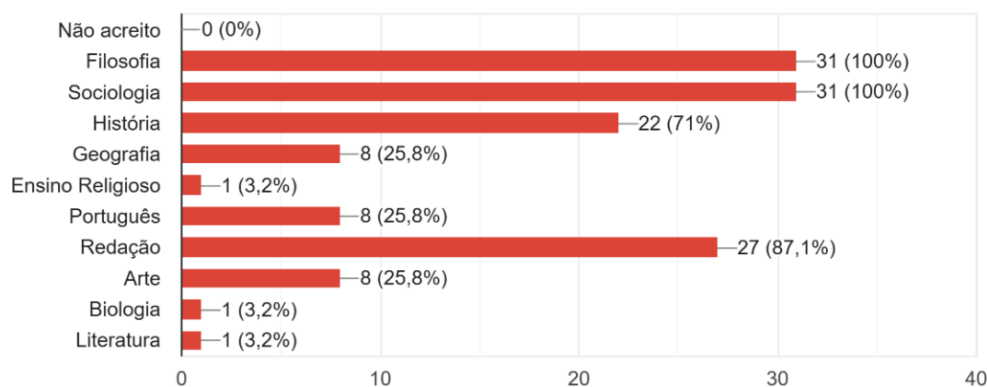
Já entre os estudantes que responderam “sim”, as justificativas apontam para três tipos de ampliação interpretativa: (I) Muitos estudantes indicaram que não conheciam autoras, autores e coletivos presentes nas cartas. Encontrar nomes como Sueli Carneiro, Conceição Evaristo ou Djonga, por exemplo, ampliou seu repertório cultural e filosófico. (II) Estudantes relataram que já viviam os desafios mostrados no jogo, mas nunca haviam “nomeado” ou analisado esses fenômenos filosoficamente.

A articulação entre conceito e experiência, elemento fundamental da prática freiriana, foi destacada como um ganho. (III) Parte dos respondentes afirmou que o jogo os ajudou a perceber dimensões sociais e políticas que antes passavam despercebidas. Ver a própria vida transformada em tema de discussão filosófica produziu um deslocamento significativo: aquilo que antes era naturalizado ganhou densidade e visibilidade.

O Gráfico 13 apresenta a percepção dos participantes sobre a possibilidade de utilização do jogo em uma ou mais disciplinas do currículo escolar. A interdisciplinaridade é um dos marcadores mais valorizados no ensino contemporâneo.

Gráfico 13 – Possibilidade de utilização do jogo em uma ou mais disciplinas do currículo

Você acredita que o jogo pode ser utilizado em mais de uma disciplina? Qual(is)?  
31 respostas



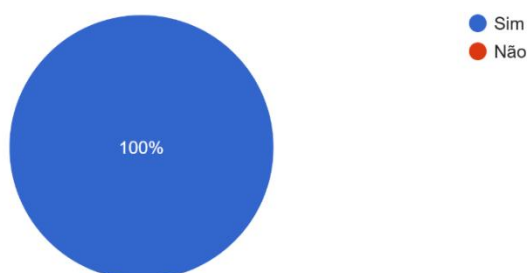
Fonte: Dados da pesquisa.

A percepção dos estudantes de que o jogo dialoga com Filosofia, Sociologia, História, Arte e Redação reforça que o produto educacional tem aplicabilidade expandida e pode contribuir para múltiplas áreas do currículo.

O Gráfico 14, a seguir, apresenta a avaliação dos participantes sobre a relação entre os desafios da periferia e os conceitos filosóficos. Essa pergunta verificou se o jogo promove a articulação entre a vida concreta e o pensamento conceitual.

Gráfico 14 – Relação entre desafios da periferia e conceitos filosóficos no jogo

Você percebeu relações entre os desafios da periferia e os conceitos filosóficos?  
31 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os participantes responderam que o jogo consegue aproximar a Filosofia da realidade, superando o risco da abstração excessiva e rompendo com a lógica da Filosofia descontextualizada.

Uma pergunta aberta abordou quais elementos do jogo mais agradaram os participantes, de acordo com suas respostas espontâneas. As respostas enfatizaram três elementos recorrentes: a presença de pensadores periféricos, a identificação com os rappers e MCs e a dinâmica de argumentação e debate. Além desses aspectos, os estudantes destacaram a possibilidade de refletir sobre a realidade das periferias, conhecer diferentes perspectivas filosóficas, desenvolver a comunicação e a argumentação, identificar-se com as situações apresentadas no jogo e participar de discussões que estimularam o diálogo e a troca de ideias. Também apareceram respostas mais gerais, como "tudo", indicando uma avaliação amplamente positiva da experiência proporcionada pelo jogo.

Esses destaques mostram que o jogo mobiliza linguagem, estética e referências culturais próximas à vivência dos estudantes, condição decisiva para que a Filosofia se torne experiência, e não apenas conteúdo.

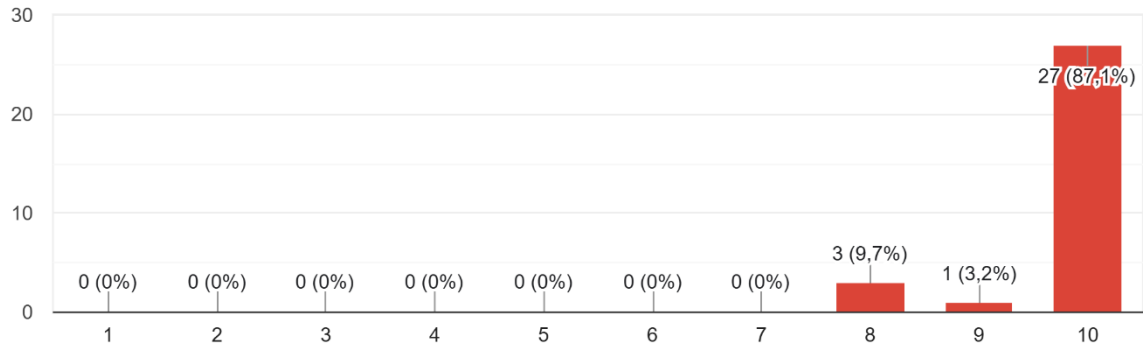
A próxima pergunta, também aberta, questionou os pontos de melhoria do jogo. As sugestões concentraram-se em dois pontos principais: incluir mais *rappers* e referências musicais, especialmente do rap nacional e do funk consciente, e controlar o tempo de argumentação por meio de um cronômetro para deixar o jogo mais dinâmico.

Na sequência, o Gráfico 15 apresenta, em uma escala de 1 a 10, o quanto os participantes recomendariam o jogo para outras pessoas.

Gráfico 15 – Quanto os participantes recomendariam o jogo para outras pessoas

Numa escala de 1 a 10, você recomendaria este jogo para outras pessoas?

31 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

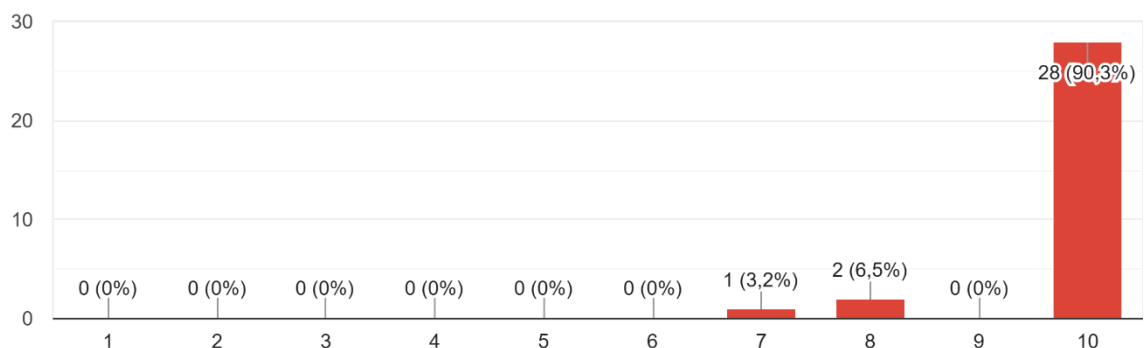
A concentração de notas entre 8, 9 e 10 reforça que o jogo possui aceitação muito alta, o que valida sua aplicação em outros contextos escolares.

O gráfico 16 apresenta, em escala de 1 a 10, a nota atribuída pelos participantes ao jogo “Resistência”. A média das notas foi de 9,77, confirmando a satisfação geral e a percepção de qualidade do protótipo, fundamental para justificar o desenvolvimento da versão final.

Gráfico 16 – Nota atribuída pelos participantes ao jogo “Resistência”

Numa escala de 1 a 10, que nota você daria para o jogo "resistência"?

31 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, na última pergunta de avaliação do protótipo, foi deixado um espaço livre para que os alunos escrevessem elogios, sugestões ou reclamações. As respostas demonstraram reconhecimento afetivo, respeito e entusiasmo. Muitos estudantes relataram que se sentiram

representados e que ouviram, pela primeira vez, nomes importantes para sua cultura. Outros relataram que o jogo deveria ser mais divulgado e incorporado a mais disciplinas, e outros, ainda, sugeriram novos pensadores para serem incluídos na versão definitiva. Nenhuma crítica negativa foi registrada.

A análise do protótipo do jogo “Resistência” permite afirmar que a experimentação filosófica, quando situada na realidade concreta dos estudantes, pode constituir-se como prática efetiva de deslocamento das formas tradicionais de ensino. Os dados evidenciam que, ao reconhecer-se nos temas, nas linguagens e nos sujeitos mobilizados pelo jogo, os estudantes passam a ocupar uma posição distinta no processo educativo: deixam de ser receptores e tornam-se participantes ativos da construção do pensamento.

No entanto, essa experiência não elimina, por si só, as estruturas de dominação simbólica que atravessam o espaço escolar. Como indicado ao longo deste trabalho, o jogo não é neutro e pode tanto reproduzir quanto tensionar essas estruturas. Seu potencial emancipador depende das condições em que é mobilizado, das mediações pedagógicas que o acompanham e da abertura efetiva para que o pensamento dos estudantes se realize.

Nesse sentido, o jogo “Resistência” não se configura como solução, mas como possibilidade concreta de intervenção pedagógica. Ele evidencia que é possível criar, no interior da escola, espaços em que a Filosofia deixe de ser apenas conteúdo e se torne experiência, ainda que situada, parcial e tensionada pelas condições reais de ensino.

### 3.2 A VERSÃO DEFINITIVA DO JOGO “RESISTÊNCIA”

A partir da análise do protótipo do jogo “Resistência” e dos retornos obtidos junto aos estudantes, foi elaborada sua versão definitiva. Essa reformulação não se restringiu a ajustes técnicos, mas constituiu um processo de reelaboração pedagógica orientado pela escuta dos educandos e pela necessidade de tornar a experiência filosófica mais significativa, acessível e conectada à realidade dos sujeitos envolvidos.

As modificações realizadas decorreram tanto das respostas obtidas no formulário aplicado após a utilização do protótipo quanto de observações registradas durante a prática e de comentários espontâneos dos estudantes. Entre as principais mudanças, destaca-se a ampliação do repertório de referências presentes no jogo, especialmente com a inclusão de elementos culturais mais próximos do universo dos alunos, como pensadores contemporâneos, expressões periféricas e referências musicais. Essa alteração não teve como objetivo apenas diversificar o conteúdo, mas tensionar a noção de quais vozes são reconhecidas como legítimas no espaço

escolar, deslocando o eixo da Filosofia exclusivamente canônica para uma perspectiva mais plural.

A versão definitiva do jogo “Resistência” passou a ser composta por 100 cartas distribuídas em quatro categorias: 40 cartas de pensadores e pensadoras da periferia, 30 cartas de desafios da periferia, 20 cartas de ação e resistência e 10 cartas de conexões comunitárias, organizadas em cinco pares. Essa distribuição foi planejada de modo a equilibrar momentos de problematização, argumentação, estratégia e cooperação entre os participantes, garantindo que diferentes dimensões da experiência filosófica estivessem presentes ao longo da partida.

Além disso, foram realizados ajustes na dinâmica do jogo, com o objetivo de tornar suas regras mais claras e sua execução mais fluida. Ainda que o protótipo já apresentasse um nível satisfatório de compreensão, conforme indicado pelos dados analisados anteriormente, a experiência evidenciou a necessidade de um tempo de adaptação e de mediação docente para que os estudantes se apropriassem plenamente da proposta. Nesse sentido, a versão definitiva buscou reduzir ambiguidades nas instruções e tornar mais evidente a lógica de funcionamento do jogo, sem, contudo, eliminar o estranhamento inicial que caracteriza o próprio exercício filosófico.

Além das alterações estruturais e estéticas, foi introduzido um elemento de organização do tempo: a utilização de uma ampulheta de aproximadamente 30 segundos para delimitar o tempo de argumentação de cada participante. Essa escolha buscou equilibrar a participação entre os estudantes, evitando a concentração da fala em poucos sujeitos e incentivando a objetividade na construção dos argumentos. Ao mesmo tempo, a limitação temporal introduz uma dimensão de tensão e decisão que aproxima a dinâmica do jogo de situações reais de debate, nas quais o pensamento precisa se organizar em condições de tempo restrito.

A dimensão estética também foi objeto de reformulação. O design das cartas foi revisado com o intuito de ampliar a identificação dos estudantes com o material, incorporando elementos visuais mais próximos de seu repertório cultural. A escolha de cores, imagens e linguagem gráfica não foi pensada apenas como um recurso ilustrativo, mas como parte constitutiva da proposta pedagógica, reconhecendo que também no plano estético se manifesta a disputa simbólica pelo reconhecimento cultural. Nesse sentido, o jogo procura romper com a aparência de neutralidade dos materiais didáticos tradicionais, afirmando que a forma como o conhecimento é apresentado também carrega implicações políticas e pedagógicas.

Para tornar visível a estrutura do jogo em sua versão definitiva, apresentam-se, a seguir, algumas de suas cartas, selecionadas não com o objetivo de descrever exaustivamente suas

regras, já discutidas anteriormente, mas de evidenciar seus princípios de funcionamento e sua intencionalidade pedagógica.

Figura 1 – Verso das cartas da versão definitiva do jogo “Resistência”.



Fonte: elaboração do autor (2025).

O verso das cartas foi concebido de modo a unificar visualmente o jogo, reforçando sua identidade estética e simbólica, ao mesmo tempo em que se distancia dos padrões neutros e padronizados dos materiais didáticos tradicionais.

Figura 2 – Carta da categoria “desafios da periferia”



Fonte: elaboração do autor (2025)

As cartas da categoria “Desafios da Periferia” apresentam situações concretas vivenciadas nas periferias, funcionando como ponto de partida para a problematização. Ao colocar o estudante diante de um problema real, o jogo desloca a Filosofia de um plano abstrato para uma experiência situada.

Figura 3 – Exemplos de cartas da versão definitiva do jogo: (carta 01) pensadores e pensadoras da periferia; (carta 42) ação e resistência; e (carta 62A) conexões comunitárias



Fonte: elaboração do autor (2025)

A Figura 3 apresenta, de forma agrupada, três tipos de cartas que compõem a dinâmica do jogo: cartas de pensadores periféricos, cartas de ação e resistência e cartas de conexão comunitária. Essa organização evidencia a diversidade de funções desempenhadas pelas cartas, que não se limitam à apresentação de conteúdos, mas estruturam diferentes formas de interação e argumentação entre os participantes.

As cartas de pensadores periféricos (carta 01), como no exemplo de Djonga, ampliam o repertório filosófico ao incorporar vozes contemporâneas e experiências situadas. As cartas de ação e resistência (carta 42) introduzem elementos de conflito e intervenção na dinâmica do jogo, enquanto as cartas de conexão comunitária (carta 62A) incentivam a cooperação e a construção coletiva de estratégias.

A comparação entre o protótipo e a versão definitiva evidencia que o desenvolvimento do jogo não ocorreu de maneira linear, mas como um processo de escuta, revisão e reconstrução. As sugestões dos estudantes não foram incorporadas de forma acrítica, mas analisadas à luz dos objetivos pedagógicos da proposta, buscando equilibrar acessibilidade, engajamento e rigor formativo.

Nesse percurso, torna-se necessário problematizar o próprio estatuto do jogo como recurso pedagógico. Frequentemente, a utilização de jogos na educação é justificada por seu potencial motivador ou por sua capacidade de tornar o ensino “mais dinâmico”. No entanto, essa compreensão pode reduzir o jogo a um instrumento meramente didático, subordinado à lógica da transmissão de conteúdos.

No caso do jogo “Resistência”, seu caráter formativo não se fundamenta apenas nos conteúdos mobilizados, mas, sobretudo, em sua estrutura. Ao exigir dos estudantes posicionamento, argumentação, escuta e confronto de ideias, o jogo cria condições para a emergência do pensamento filosófico. Não se trata, portanto, de “ensinar Filosofia” por meio de um jogo, mas de produzir uma experiência em que o filosofar se torna possível.

Essa distinção é fundamental. Um jogo pode conter conteúdos filosóficos e, ainda assim, não promover uma experiência de pensamento. Por outro lado, uma dinâmica que mobiliza a argumentação, o conflito de perspectivas e o questionamento pode configurar-se como profundamente filosófica, mesmo quando não se ancora exclusivamente em autores ou conceitos clássicos. Nesse sentido, o jogo “Resistência” aproxima-se de uma concepção de ensino em que a Filosofia não é apenas objeto, mas prática.

Entretanto, essa proposta não está isenta de tensões. A introdução de uma dinâmica que rompe com os formatos tradicionais de aula pode gerar estranhamento, exigir maior mediação docente e demandar tempo para que os estudantes se apropriem da lógica do jogo. Além disso, há o risco de que a dimensão lúdica se sobreponha à reflexão, caso não haja uma condução intencional por parte do professor.

Além disso, é necessário reconhecer que o uso de jogos no contexto educacional não está imune às mesmas críticas dirigidas à racionalidade tecnicista analisada anteriormente. Quando apropriado de maneira acrítica, o jogo pode ser reduzido a uma estratégia de engajamento superficial, alinhada à lógica da produtividade e da performance, esvaziando seu potencial formativo. Nesse sentido, o jogo pode, paradoxalmente, reproduzir formas de violência simbólica ao disfarçar a dominação sob a aparência de participação e dinamismo. A tensão entre emancipação e reprodução, portanto, não é superada pelo jogo, mas reinscrita em sua própria prática, exigindo do educador uma postura crítica constante quanto às condições e aos efeitos de sua utilização.

Assim, a versão definitiva do jogo não deve ser compreendida como um produto acabado, mas como um dispositivo pedagógico em constante construção, cuja potência depende das condições concretas de sua aplicação. Mais do que um recurso didático, trata-se de uma tentativa de tensionar as formas tradicionais de ensino, criando brechas para que o pensamento emergja como experiência. Nesse sentido, o jogo não resolve as contradições do ensino de Filosofia, mas as evidencia, e é justamente nessa abertura que reside sua potência formativa.

### 3.2.1 Aplicação final

A aplicação da versão definitiva do jogo “Resistência” foi realizada na Escola Estadual Manoel Patrício do Nascimento, unidade pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI), localizada na periferia da cidade de Botucatu/SP, em fevereiro de 2026. Essa aplicação não ocorreu em contexto regular de aula, mas como uma atividade proposta especificamente para fins de investigação, com a participação voluntária de estudantes convidados.

A entrada na sala e o convite aos alunos já evidenciaram um primeiro elemento significativo: houve adesão espontânea e curiosidade em relação à proposta. Antes mesmo do início da dinâmica, o contato com o material despertou interesse imediato, especialmente em função do *design* das cartas. Os estudantes manusearam o jogo, observaram as cores, a organização visual e, sobretudo, buscaram identificar quais sugestões feitas na etapa anterior haviam sido incorporadas a essa versão.

Esse movimento inicial revelou um aspecto importante: os alunos não se reconheceram apenas como participantes da atividade, mas como coautores do processo. Ao procurarem nas cartas os elementos que haviam sugerido, especialmente a presença de referências mais próximas de sua realidade, como artistas e figuras da cultura periférica, demonstraram um tipo de engajamento que antecede o próprio ato de jogar. O jogo, nesse sentido, já não era percebido como algo externo, mas como algo que, em alguma medida, lhes pertencia.

Após esse primeiro momento, iniciou-se a dinâmica da aplicação. Assim como observado no protótipo, a participação dos estudantes não se deu de forma homogênea ou imediata. Alguns alunos demonstraram segurança ao tomar a palavra, enquanto outros apresentaram hesitação, especialmente diante da necessidade de se posicionar publicamente. No entanto, ao longo da atividade, percebeu-se um deslocamento gradual: estudantes inicialmente mais silenciosos passaram a arriscar intervenções, ainda que breves, indicando uma abertura progressiva ao exercício do pensamento.

A utilização da ampulheta como recurso de controle do tempo de fala produziu efeitos ambíguos. Por um lado, contribuiu para organizar a dinâmica do jogo, evitando a concentração das falas em poucos participantes e garantindo maior circulação da palavra. Por outro, introduziu um elemento de tensão: o tempo limitado exigia que os estudantes pensassem e se posicionassem rapidamente, o que, em alguns casos, gerou insegurança ou respostas mais imediatas, com menor elaboração.

Esse dado é relevante, pois evidencia que a estrutura do jogo, ao mesmo tempo em que favorece a participação, também impõe condições que interferem na qualidade do pensamento

produzido. A necessidade de argumentar sob pressão temporal desloca o foco da reflexão mais aprofundada para a tomada de posição rápida, revelando uma tensão entre dinamismo e elaboração que precisa ser considerada criticamente.

Outro aspecto significativo foi a relação dos estudantes com as cartas que tematizavam situações concretas das periferias. Diferentemente de conteúdos abstratos, essas cartas mobilizaram experiências vividas, percepções e posicionamentos que emergiram com maior facilidade. Em diversos momentos, os alunos recorreram a exemplos do cotidiano, a situações observadas em seu entorno e a interpretações próprias da realidade social, estabelecendo conexões que dificilmente apareceriam em uma aula tradicional.

Nesse contexto, o jogo operou como um dispositivo que favoreceu a emergência da palavra. Aquilo que, muitas vezes, permanece silenciado no espaço escolar, seja por insegurança ou por não reconhecimento, encontrou, na dinâmica proposta, uma possibilidade de expressão. O silêncio, anteriormente associado à falta de participação, revelou-se, na verdade, como efeito de um processo mais amplo de deslegitimação simbólica, sendo parcialmente tensionado durante a atividade.

Entretanto, essa abertura não eliminou completamente as dificuldades. Alguns estudantes mantiveram resistência em se expor, indicando que a criação de um espaço de fala não garante, por si só, a participação efetiva. A experiência mostrou que o engajamento depende de múltiplos fatores, entre eles a confiança no ambiente, o reconhecimento de si como sujeito legítimo da palavra e o tempo necessário para a construção desse lugar.

A dimensão coletiva também se fez presente, especialmente nas cartas que exigiam interação entre os jogadores. Nessas situações, os estudantes foram levados a negociar, escutar e construir estratégias em conjunto, deslocando, ainda que momentaneamente, a lógica individualizada predominante no espaço escolar. Esse movimento contribuiu para a ampliação do diálogo e para a construção de respostas que não eram apenas individuais, mas compartilhadas.

Do ponto de vista do pensamento filosófico, a aplicação evidenciou que a produção de sentido não depende exclusivamente da mobilização de autores ou conceitos tradicionais. Em diversos momentos, os estudantes elaboraram argumentos a partir de suas próprias experiências, utilizando exemplos, comparações e interpretações da realidade. Ainda que tais falas não se apresentassem nos moldes acadêmicos formais, configuraram-se como exercícios legítimos de pensamento, na medida em que implicavam problematização, posicionamento e abertura ao outro.

Essa constatação reforça a compreensão de que a Filosofia, no contexto escolar, pode se constituir como experiência de pensamento quando se conecta à realidade vivida dos estudantes. O que está em jogo não é apenas o conteúdo mobilizado, mas a possibilidade de o sujeito reconhecer-se como alguém capaz de pensar, interpretar e intervir simbolicamente no mundo.

Por fim, a aplicação da versão definitiva do jogo evidencia que sua potência não reside na superação das limitações estruturais da escola, mas na criação de fissuras em seu interior. O jogo não elimina as contradições do espaço escolar, nem resolve as condições materiais que atravessam a educação nas periferias. No entanto, ao produzir deslocamentos, ainda que parciais, na forma de participação, na circulação da palavra e na relação com o saber, ele se configura como uma prática que tensiona a lógica dominante e abre espaço para a emergência do pensamento como experiência.

### **3.2.2 Análise da versão definitiva**

A análise da aplicação da versão definitiva do jogo “Resistência” não se apoia em instrumentos formais de coleta de dados, como questionários estruturados ou escalas quantitativas (como realizado na avaliação do protótipo), mas se fundamenta na observação direta, nos registros do processo e, sobretudo, nas falas e reações dos próprios estudantes ao longo da atividade. Essa opção metodológica, longe de representar uma limitação, permite acessar dimensões da experiência que dificilmente seriam captadas por instrumentos padronizados, especialmente no que diz respeito à relação dos alunos com o saber, com a palavra e com sua própria realidade.

Um primeiro elemento que se destaca é a forma como os estudantes se apropriam da atividade, deslocando o jogo de uma proposta externa para uma experiência significativa. Esse movimento já se anuncia no momento em que buscam, nas cartas, referências que reconhecem como parte de seu universo cultural. Ao identificar artistas, temas e situações que dialogam com suas vivências, os alunos não apenas se engajam na dinâmica, mas passam a estabelecer uma relação de pertencimento com o próprio processo.

Nesse sentido, a periferia deixa de ser apenas objeto de tematização e se torna lugar de enunciação. Os estudantes não falam “sobre” a realidade apresentada nas cartas, mas a partir dela. Em diferentes momentos, emergem falas que revelam interpretações próprias das situações propostas, muitas vezes articuladas a experiências vividas ou observadas no cotidiano. Comentários como “isso acontece direto”, “já vi isso ali na rua sete” ou “é assim mesmo”

indicam que o jogo não apenas mobiliza conhecimento, mas ativa memórias, percepções e posicionamentos.

Essa dimensão é central para compreender a potência da proposta. Ao contrário de uma abordagem em que o aluno é convidado a compreender uma realidade externa, aqui ele é convocado a pensar a partir de sua própria inserção no mundo. A Filosofia, nesse contexto, não se apresenta como um saber distante, mas como uma prática que emerge da experiência concreta.

Ao mesmo tempo, essa aproximação evidencia tensões importantes. Em alguns momentos, as falas dos estudantes não se organizam segundo uma estrutura argumentativa formal, aproximando-se mais de opiniões ou relatos do que de argumentos sistematizados. No entanto, reduzir essas manifestações a uma suposta “falta” de rigor implicaria desconsiderar a forma como o pensamento se constitui em contextos marcados por desigualdades simbólicas.

O que se observa, na verdade, é um movimento de transição: do silêncio para a fala, da hesitação para a tentativa de posicionamento, do “não sei” para o “acho que”. Esse deslocamento, ainda que não corresponda imediatamente ao ideal filosófico de argumentação rigorosa, representa uma condição fundamental para que o pensamento possa se desenvolver. Antes de atingir a formalização conceitual, é necessário que o sujeito se reconheça como alguém autorizado a falar e a pensar.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como os estudantes tensionam o próprio jogo. Em algumas situações, questionam as regras, reinterpretem as cartas ou sugerem novas possibilidades de uso. Esse comportamento, que poderia ser visto como desvio, revela, na verdade, um engajamento ativo com a proposta. Ao não se limitarem a seguir passivamente as regras, os alunos demonstram que compreendem o jogo como espaço aberto à intervenção, e não como estrutura fixa a ser obedecida.

Esse dado é particularmente significativo à luz das discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho. Se, conforme Bourdieu, a escola tende a produzir sujeitos ajustados a estruturas pré-estabelecidas e, conforme Freire, a educação bancária reforça a passividade, o fato de os estudantes tensionarem o próprio dispositivo pedagógico indica a emergência de uma postura que escapa, ainda que parcialmente, à lógica da reprodução.

A análise também evidencia limites claros. A participação, embora ampliada, não se distribui de maneira igual entre todos os estudantes. A insegurança, o medo do julgamento e a dificuldade de elaboração permanecem como obstáculos. Além disso, a própria estrutura do jogo, com regras, tempo e objetivos definidos, introduz formas de controle que podem restringir a reflexão mais aprofundada.

Há, portanto, uma tensão constitutiva: o jogo, ao mesmo tempo em que abre espaço para a experiência do pensamento, também pode reproduzir, em alguma medida, a lógica que pretende criticar. A dinâmica de pontuação, a necessidade de responder em tempo limitado e a organização em turnos podem deslocar o foco da problematização para a *performance*, aproximando-se, ainda que parcialmente, da racionalidade instrumental presente no contexto educacional contemporâneo.

Reconhecer essa ambiguidade é fundamental. A experimentação filosófica, tal como proposta neste trabalho, não elimina as contradições do espaço escolar, mas as reinscreve em novas formas. O jogo não é, portanto, solução, mas campo de disputa: um espaço em que se confrontam, simultaneamente, possibilidades de emancipação e forças de reprodução.

Ainda assim, os deslocamentos observados são significativos. Ao permitir que os estudantes falem a partir de sua realidade, ao legitimar suas experiências como matéria de reflexão e ao criar condições para a circulação da palavra, o jogo produz fissuras em uma estrutura que tende ao silenciamento. Nessas fissuras, ainda que de forma parcial e provisória, o pensamento emerge.

Dessa forma, a análise da versão definitiva do jogo “Resistência” confirma a hipótese que orienta esta pesquisa: o ensino de Filosofia pode constituir-se como prática emancipadora quando se configura como experiência compartilhada de pensamento, ancorada na realidade dos estudantes e aberta à sua participação ativa. Nas escolas de periferia, onde as condições materiais e simbólicas impõem limites mais evidentes, essa experiência não se realiza de maneira plena ou contínua, mas se manifesta em momentos breves, instáveis, porém potentes, em que o sujeito se reconhece como alguém capaz de pensar, dizer e significar o mundo. São nesses momentos que a Filosofia deixa de ser conteúdo e se torna acontecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender os limites e as possibilidades do ensino de Filosofia nas escolas públicas da periferia, partindo do reconhecimento de uma tensão estrutural que atravessa essa prática: de um lado, o potencial emancipador da Filosofia; de outro, sua recorrente captura por lógicas de reprodução simbólica. Essa tensão, longe de ser apenas teórica, mostrou-se concreta nas experiências vividas no cotidiano escolar, especialmente quando se observa o distanciamento entre o conteúdo ensinado e a realidade dos estudantes.

Ao retomar o percurso desenvolvido no primeiro capítulo, torna-se possível compreender que essa distância não é circunstancial, mas histórica e estrutural. O sobrevoo realizado evidenciou que o ensino de Filosofia, ao longo de sua constituição no Brasil, raramente se afirmou como prática autônoma, estando frequentemente subordinado a projetos políticos, religiosos ou tecnocráticos que lhe atribuíram funções externas.

Nesse sentido, a permanência de práticas transmissivas, a centralidade de determinados cânones e a dificuldade de estabelecer vínculos com a realidade dos estudantes não são desvios ocasionais, mas expressões de uma tradição que condiciona a Filosofia a operar sob lógicas que lhe são, em grande medida, heterônomas. Compreender essa historicidade foi fundamental para sustentar a hipótese de que os limites observados no presente não se explicam apenas por escolhas pedagógicas individuais, mas por uma estrutura mais ampla que atravessa o ensino da disciplina.

A partir do diálogo com Pierre Bourdieu e Paulo Freire, foi possível evidenciar que o ensino de Filosofia, quando orientado por práticas transmissivas, descontextualizadas e centradas na autoridade do saber, tende a reforçar desigualdades, naturalizando formas de exclusão e silenciamento. Nesse sentido, a escola, mesmo quando se propõe crítica, pode operar como espaço de reprodução simbólica, especialmente quando ignora as experiências, linguagens e referências culturais dos sujeitos que a habitam.

Entretanto, esta pesquisa também se construiu a partir da recusa em aceitar esse diagnóstico como destino. Ao contrário, partiu-se da hipótese de que é possível tensionar essas estruturas e abrir brechas para práticas pedagógicas mais dialógicas, significativas e emancipatórias. Foi nesse horizonte que se desenvolveu o jogo de cartas “Resistência”, concebido não como uma solução pronta, mas como uma experiência pedagógica situada, construída em diálogo com estudantes de uma escola pública da periferia de Botucatu/SP.

O processo de elaboração, aplicação e reelaboração do jogo evidenciou que, quando os estudantes são reconhecidos como sujeitos do processo educativo, capazes de interpretar,

argumentar e produzir sentido, a relação com a Filosofia se transforma. O que antes aparecia como distante, abstrato ou “cansativo” passa a ser experimentado como possibilidade concreta de expressão, de escuta e de construção coletiva do pensamento.

A versão definitiva do jogo, construída a partir das contribuições dos próprios estudantes, materializa um dos princípios centrais desta pesquisa: a necessidade de deslocar o ensino de Filosofia de uma lógica centrada na transmissão para uma prática fundada na escuta e na coautoria. Nesse processo, não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de reconhecer que há formas legítimas de pensamento que emergem dos territórios periféricos e que precisam ser incorporadas ao espaço escolar.

Ao mesmo tempo, a análise da aplicação final do jogo permitiu problematizar os próprios limites da proposta. Elementos como a tensão gerada pelo tempo de argumentação, as dificuldades iniciais de organização do pensamento e as desigualdades na participação evidenciam que a construção de uma prática verdadeiramente emancipatória não se dá de forma imediata ou linear. Trata-se de um processo atravessado por contradições, avanços e resistências, que exige do professor uma postura constante de reflexão e reconfiguração de sua prática.

Outro aspecto relevante diz respeito à própria noção de jogo, frequentemente compreendida de forma simplificada como sinônimo de engajamento ou motivação. Ao longo deste trabalho, buscou-se problematizar essa compreensão, entendendo o jogo não apenas como estratégia lúdica, mas como estrutura que organiza relações, produz sentidos e estabelece condições específicas para a participação. Nesse contexto, o jogo “Resistência” mostrou-se filosófico não apenas pelo conteúdo das cartas, mas principalmente por sua capacidade de criar situações de argumentação, de confronto de ideias e de estranhamento, elementos fundamentais para o exercício do filosofar.

A inserção de pensadores e pensadoras vinculados à periferia, bem como de referências culturais próximas à realidade dos estudantes, revelou-se um fator importante para a identificação e o engajamento. No entanto, mais do que ampliar o repertório, essa escolha aponta para uma questão mais profunda: a necessidade de reconhecer a pluralidade das experiências filosóficas e de questionar a centralidade exclusiva de determinados cânones no ensino da disciplina.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para o debate sobre o ensino de Filosofia ao afirmar que a emancipação não está apenas no conteúdo ensinado, mas nas condições em que o pensamento se torna possível. Criar espaços em que os estudantes possam falar, errar,

experimental e reconstruir seus argumentos é, talvez, um dos caminhos mais potentes para transformar a aula de Filosofia em uma experiência significativa.

É importante destacar que esta investigação não pretende oferecer um modelo universal ou replicável de ensino, mas compartilhar uma experiência situada, marcada por um contexto específico, por sujeitos concretos e por escolhas pedagógicas que respondem a uma realidade particular. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos como possibilidades, e não como prescrições.

Como limitações da pesquisa, reconhece-se a ausência de instrumentos mais sistemáticos de coleta de dados na etapa final da aplicação, o que restringe a possibilidade de generalizações mais amplas. Ainda assim, a riqueza das observações, dos registros e das falas dos estudantes permite sustentar as análises realizadas, reforçando a importância da escuta como ferramenta metodológica no campo educacional.

Por fim, reafirma-se que ensinar Filosofia nas periferias é, antes de tudo, um ato político. Trata-se de disputar sentidos, de tensionar estruturas e de criar condições para que o pensamento possa emergir onde, historicamente, ele foi silenciado. Nesse contexto, resistir não significa apenas denunciar as limitações do sistema, mas construir, no interior da própria escola, práticas que afirmem a dignidade do pensamento e a potência dos sujeitos.

Se esta pesquisa aponta algum caminho, ele não está na busca por respostas definitivas, mas na afirmação de que a Filosofia pode, e talvez deva, começar pelas margens. É ali, onde a vida se impõe com maior intensidade, que o pensamento encontra sua urgência e sua força. E é nesse movimento, entre escuta, experiência e criação, que o ensino de Filosofia pode se reinventar como prática de resistência, de encontro e de esperança.

## REFERÊNCIAS

- AGB-SP – Associação dos Geógrafos do Brasil – Seção São Paulo. **Nota Técnica:** Redução das Ciências Humanas no Currículo da Rede Estadual Paulista. São Paulo, 2025. Disponível em: [https://agb.org.br/wp-content/uploads/2025/02/NT\\_CH\\_FINAL.pdf](https://agb.org.br/wp-content/uploads/2025/02/NT_CH_FINAL.pdf). Acesso em: 14 out. 2025.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BOGOST, Ian. **Persuasive Games: the expressive power of videogames**. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. **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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm). Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.685, de 20 de setembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14685.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14685.htm). Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BUGS, Jonathan D. V. **Uma breve história do ensino de filosofia no Brasil**: alguns discursos em evidência. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v. 15, n. 1, p. 178-191, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10189690>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CONSELHO de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária critica a redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas para estudantes paulistas. **Jornal da Unesp**, São Paulo, 18 mar. 2025. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2025/03/18/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao-universitaria-critica-a-reducao-da-carga-horaria-das-disciplinas-de-ciencias-humanas-para-estudantes-paulistas/>. Acesso em: 16 out. 2025.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil**: legados e perspectivas - ensaios metafilosóficos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

EFAPE. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. **Guia de alinhamento curricular do Currículo Paulista ao Novo Ensino Médio**. São Paulo: SEE-SP, 2023. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 15 out. 2025.

FRASCA, Gonzalo. Simulation versus Narrative. In: WOLF, Mark J. P.; PERRON, Bernard (org.). **The Video Game Theory Reader**. New York: Routledge, 2003. p. 221-235.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. *Ethica – Revista de Filosofia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17–35, 2006.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. História da filosofia: centro ou referencial? In: NILSEN NETO, Henrique (Org.). **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA: SEAF, 1986. p. 153-162.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil**. *Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas*, v. 2, n. 1, p. 1–13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582>. Acesso em: [data de acesso não informada].

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

ROMERA, Edison. **Educação entre reprodução e libertação**: diálogo entre Pierre Bourdieu e Paulo Freire. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 64–80, 2023. DOI: 10.5902/2236672586532. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/86532>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 98, de 16 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 dez. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 65, de 9 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**: Etapa Ensino Médio. São Paulo: SEDUC, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 97, de 8 de outubro de 2021. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 out. 2021. Seção I, p. 30.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 52, de 16 de novembro de 2023. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-52-de-16-11-2023estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 4 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 58, de 16 de novembro de 2023. Dispõe sobre a organização curricular de cursos da Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, p. 42-43, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-58-de-16-11-2023-dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-nas-etapas-do-ensino-fundamental-e-do-ensino-medio/>. Acesso em: 7 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 45, de 16 de maio de 2022. Altera a Resolução SEDUC nº 75, de 09-09-2021, que dispõe sobre as normas para celebração de convênios com os Municípios, objetivando a manutenção de escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 maio 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 52, de 16 de novembro de 2023. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 58, de 20 de novembro de 2023. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos - EJA, do Ensino Médio, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 81, de 31 de outubro de 2024. Dispõe sobre a organização curricular de cursos da Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, p. 42, 1 nov. 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-81-de-31-de-outubro-de-2024-dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-nas-etapas-do-ensino-fundamental-e-do-ensino-medio/>. Acesso em: 7 out. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, p. 36, 1 nov. 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-84-de-31-de-outubro-de-2024-estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 7 out. 2025.

SILVA, Josadaque Martins. **Filosofia desde o quilombo e comunidades autofilosóficas da quebrada (CAQ)**: considerações quilombistas, decoloniais e libertárias sobre a “práxis” filosófica brasileira. *Revista Estudos Libertários*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 95-136, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/50995>. Acesso em: 14 ago. 2025.