



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ HUMBERTO DE REZENDE**

**ENSINO POR COMPETÊNCIAS:  
COMPREENSÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO  
MÉDIO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO-SP**

**2021**

**JOSÉ HUMBERTO DE REZENDE**

**ENSINO POR COMPETÊNCIAS:  
COMPREENSÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO  
MÉDIO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

Linha de Pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH).

**SÃO PAULO-SP**

**2021**

Rezende, José Humberto de.

Ensino por competências: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo. / José Humberto de Rezende. 2021.

228 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

1. Filosofia no ensino por competências. 2. Formação por competências em filosofia. 3. Filosofia no ensino médio. 4. Práticas educativas em filosofia.

I. Severino, Antônio Joaquim.

II. Título.

CDU 37

REZENDE, José Humberto de. **Ensino por competências:** compreensão e prática do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, 2021.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente:** Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino – Orientador (Uninove)

---

**Examinadora I:** Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro (URCA).

---

**Examinadora II:** Profa. Dra. Cleide Rita S. Almeida (Uninove).

---

**Suplente:** Prof. Dr. Francisco Evangelista (Unisal).

---

**Suplente:** Profa. Dra. Elaine T. Dall Mas Dias (Uninove).

---

**Mestrando:** José Humberto de Rezende

Aprovado em \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Dedico esta pesquisa a todos (as) aqueles (as) que implementam esforços para elucidar a prática formativa, na perspectiva da formação integral do (a) adolescente da Educação Básica, na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e, em especial, aos (às) docentes entrevistados (as), pela importância de suas contribuições na formação e somatória do conteúdo extraído.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é ter consciência das oportunidades que a vida nos proporciona a cada fração de segundo. Por isso sou eternamente grato:

A Deus, pelo dom da vida e a oportunidade de conseguir trilhar o caminho da pesquisa acadêmica, a qual sempre almejei;

À Universidade Nove de Julho (Uninove), que, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Linha de Pesquisa Filosofia, Educação e Formação Humana (LIPEFH), me proporcionou as condições para o desenvolvimento da minha pesquisa;

Ao Professor Antônio Joaquim Severino, por ter me acolhido como orientador em 2019, pela sabedoria e excelência nas tratativas humanas e profissionais.

Às Professoras e Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), especialmente:

Professora Cleide Rita S. Almeida;

Professora Elaine T. Dall Mas Dias;

Professor Marcos Antônio Lorieri.

Aos professores da banca, que se dispuseram a ler o meu trabalho na qualificação e pelas valiosas orientações e apoio, visando à melhoria da pesquisa;

Às secretárias do PPGE (Uninove), Cristiane Marcos Soares e Jeniffer Lopes da Silva, pela gentileza, atenção, eficiência e profissionalismo;

A minha mãe, Carmélia Conceição de Rezende e a meu pai, Anésio Dionísio de Rezende (*In memoriam*);

À Regina Eringis, esposa amada, pelo apoio e paciência no decorrer deste trabalho.

A minha filha Maria Clara, que, aos 21 anos, estudante do 3º. ano de medicina, é símbolo de esperança em uma sociedade mais justa e igualitária do que a presente nas primeiras décadas do século XXI.

Aos laços de amizade no convívio acadêmico, em especial, agradeço a:

Antônio Carlos Gomes Ferreira;

Roberta de Araújo Romão.

Ambos foram peças chave em meu percurso acadêmico pela amizade, sensibilidade na análise de minha pesquisa e parceria na produção de artigos científicos, publicados em anais de congresso, revistas e capítulos de livros.

*“No meu entender, a escolaridade geral pode e deve, tanto quanto as formações profissionalizantes, contribuir para construir verdadeiras competências. Não é uma simples questão de motivação ou de sentido, mas sim uma questão didática central: aprender a explicar um texto "para aprender" não é aprender, exceto para escolares, pois existem tantas maneiras de explicar ou de interpretar um texto quantas perspectivas gramaticais. Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida”*

*(PERRENOUD, 1999, p. 45).*

*“A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”*

*(GRAMSCI, 2001, p. 36).*

REZENDE, José Humberto de. **Ensino por competências:** compreensão e prática do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo. Mestrado em Educação. Uninove, 2021.

## RESUMO

A pesquisa estuda e discute a prática de ensino e aprendizagem dos professores de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo, com vistas a compreender e avaliar a presença do ensino por competências, legalmente implantado no Currículo Paulista. A proposta curricular desta rede tem-se baseado em um modelo de ensino pelo qual se busca a formação do adolescente mediante a aquisição de competências. Abordando especificamente o caso da Filosofia, a investigação equaciona a pertinência e efetiva aplicabilidade dessa proposta no seu ensino. O estudo tem como fonte primária fundamental a própria prática educativa do professor de Filosofia. O procedimento estruturante do trabalho foi a coleta do depoimento de 6 professores, de 6 diferentes escolas públicas, entrevistados mediante pesquisa empírica, com base em metodologia de natureza qualitativa, analítico-descritiva de suas práticas. Esta referência empírica está complementada na abordagem da legislação específica do Ensino Médio, tanto em nível federal, como particularmente em nível do Estado de São Paulo. A pesquisa bibliográfica explora a contribuição de literatura produzida sobre a temática no contexto acadêmico brasileiro e estabelece um diálogo entre a proposta filosófica de Antônio Gramsci e o ensino por competências concebido por Philippe Perrenoud. As concepções dos dois pensadores relativas à instituição escolar e à formação dos jovens os tornam portadores de perspectivas e aproximações na construção de respostas aos momentosos problemas da Educação Básica brasileira. Constata-se que, apesar da Pedagogia das Competências ter sido concebida nas diretrizes nacionais e, em particular, no Currículo Paulista visando atender às exigências do mercado capitalista, a Filosofia contribui positivamente para a formação por competências. As categorias teóricas de Gramsci e Perrenoud propiciam ao professor filósofo subsidiar práticas que levam os educandos a elaborar e a se apropriar dos instrumentos intelectuais necessários para a construção de competências para a vida, favorecendo interações sociais, produtivas e simbólicas, conscientes e responsáveis.

**Expressões-chave:** Filosofia no ensino por competências; Formação por competências em Filosofia; Filosofia no Ensino Médio; Práticas educativas em Filosofia.



REZENDE, José Humberto de. **Teaching by competencies:** understanding and practice of the teacher of Philosophy in public high schools of the State of São Paulo. Master's degree in Education. Uninove, 2021.

### **ABSTRACT**

The research discusses teaching and learning practices of the Philosophy teachers in public high schools of São Paulo, with a view to understanding and evaluating the presence of teaching by competencies, legally implemented in the São Paulo Curriculum. This curricular proposal of this State is based on a model by which teenager education is understood through the acquisition of competencies. Especially addressing the case of Philosophy, the investigation equates the pertinence and applicability of this proposal in its teaching practice. The study has as its primary source the educational practice of the philosophy teacher. The basic procedure of the study was the collection of the testimony of 6 teachers from 6 different public schools, interviewed through empirical research, based on a methodology of qualitative, analytical-descriptive nature of their practices. This empirical reference is complemented in the approach of specific high school legislation, both at the federal level and particularly at the level of the State of São Paulo. The bibliographic research explores the contribution of literature produced on the subject in the Brazilian academic context and establishes a dialogue between Antônio Gramsci's philosophical proposal and the teaching of competencies conceived by Philippe Perrenoud. The conceptions of the two thinkers related to the school institution and the formation of young people make them carriers of perspectives and approaches in the construction of answers to the moments of the problems of Brazilian Basic Education. It is observed that, although the Pedagogy of Competencies was conceived in the national guidelines and, in particular, in the São Paulo Curriculum to meet the demands of the capitalist market, Philosophy contributes positively to the formation by competencies. The theoretical categories of Gramsci and Perrenoud provide the philosopher teacher with supporting practices that lead students to elaborate and appropriate the intellectual instruments necessary for the construction of competencies for life, favoring social, productive, and symbolic interactions, conscious and responsible.

**Key-expressions:** Philosophy in teaching by skills; Competence training in Philosophy; Philosophy in High School; Educational practices in Philosophy.

REZENDE, José Humberto de. **Enseñanza por habilidades:** comprensión y práctica del profesor de Filosofía en la Escuela Secundaria, en las escuelas públicas del Estado de São Paulo. Máster Universitario en Educación. Uninove, 2021.

## RESUMEN

Esta investigación estudia y discute la práctica de enseñanza y aprendizaje del profesorado de Filosofía en la escuela secundaria, en las escuelas públicas de la Red Estatal de São Paulo, con el fin de comprender y evaluar la presencia de la enseñanza por competencias, legalmente implementadas en el Currículo de São Paulo. La propuesta curricular de esta Red se ha basado en un modelo de enseñanza a través del cual se busca la educación del adolescente a través de la adquisición de competencias. Abordando específicamente el caso de la Filosofía, la investigación equipara la pertinencia y aplicabilidad efectiva de esta propuesta en su enseñanza. El estudio tiene como fuente primaria la práctica educativa del profesor de Filosofía. El procedimiento básico del estudio fue la recolección del testimonio de 6 profesores de 6 escuelas públicas diferentes, entrevistados a través de investigaciones empíricas, basadas en una metodología de carácter cualitativo, analítico-descriptivo de sus prácticas. Esta referencia empírica se complementa en el enfoque de la legislación específica de la escuela secundaria, tanto a nivel federal como particularmente a nivel del Estado de São Paulo. La investigación bibliográfica explora la contribución de la literatura producida sobre el tema en el contexto académico brasileño y establece un diálogo entre la propuesta filosófica de Antonio Gramsci y la enseñanza de competencias concebidas por Philippe Perrenoud. Las concepciones de los dos pensadores relacionadas con la institución escolar y la formación de los jóvenes los hacen portadores de perspectivas y enfoques en la construcción de respuestas a los momentos de los problemas de la Educación Básica Brasileña. Se observa que, si bien la Pedagogía de las Competencias fue concebida en las directrices nacionales y, en particular, en el Currículo Paulista con el fin de satisfacer las demandas del mercado capitalista, la Filosofía contribuye positivamente a la formación por competencias. Las categorías teóricas de Gramsci y Perrenoud proporcionan prácticas de apoyo al profesor filósofo que llevan a los estudiantes a elaborar y apropiarse de los instrumentos intelectuales necesarios para la construcción de competencias para la vida, favoreciendo las interacciones sociales, productivas y simbólicas, conscientes y responsables.

**Expresiones-clave:** Filosofía en la enseñanza por competência; Formación por competencia en Filosofía; Filosofía en la Escuela Secundaria; Prácticas educativas en Filosofía.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1. Teses/Dissertações/Textos Acadêmicos.....</b>	<b>28</b>
<b>Tabela 2. Compreensões do termo “competência”.....</b>	<b>45</b>

## SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID 19	Novo Coronavírus SARS-CoV-2
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
E-CURRICULUM	Revistas Eletrônicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FECOMERCIO SP	Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPEFH	Linha de Pesquisa Educação Filosofia e Formação Humana
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OCN	Orientações curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SUCUPIRA	Plataforma que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 SENTIDOS DA CATEGORIA COMPETÊNCIA E RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....</b>	<b>34</b>
<b>1.1 SENTIDOS DO TERMO "COMPETÊNCIA" .....</b>	<b>42</b>
<b>1.2 FALSEAMENTO IDEOLÓGICO NA ASSOCIAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS E SISTEMA PRODUTIVO.....</b>	<b>49</b>
<b>2 O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE ESTADUAL PAULISTA E O LUGAR NELA OCUPADO PELA FILOSOFIA.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 O CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL.....</b>	<b>58</b>
<b>2.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO PAULISTA.....</b>	<b>64</b>
<b>2.3 OS RUMOS DA FILOSOFIA NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO.....</b>	<b>68</b>
<b>3 DIÁLOGO ENTRE COMPETÊNCIAS EM PERRENOUD E A ESCOLA DE GRAMSCI.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 EDUCAÇÃO COMO FORÇA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1.1 A ESCOLA UNITÁRIA NO CONTEXTO GRAMSCIANO E A ESCOLA POR COMPETÊNCIAS NA CONCEPÇÃO PERRENOUDIANA.....</b>	<b>90</b>
<b>3.1.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS EM GRAMSCI E PERRENOUD.....</b>	<b>97</b>
<b>3.1.3 FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E DO MÉTODO HISTORICISTA GRAMSCIANO.....</b>	<b>105</b>
<b>3.1.4 REFORMA DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA ESCOLA DE GRAMSCI E DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>4 COMPETÊNCIAS NA PRÁXIS ESCOLAR: COMPREENSÃO E PRÁTICA DE DOCENTES.....</b>	<b>123</b>
<b>4.1 O ENSINO/APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS: A PROPOSTA DO CURRÍCULO NACIONAL.....</b>	<b>125</b>
<b>4.1.1 COMPETÊNCIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO PAULISTA.....</b>	<b>127</b>
<b>4.2 OS PROFESSORES, AS ESCOLAS, OS DOCUMENTOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>129</b>

<b>4.2.1 COMPETÊNCIAS COMO EIXO EPISTEMOLÓGICO DE SUSTENTAÇÃO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA.....</b>	<b>142</b>
<b>4.2.2 A PRÁXIS FILOSÓFICA EM SALAS DE AULA.....</b>	<b>153</b>
<b>4.2.3 FILOSOFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS, INTERMEDIADO PELA PRÁTICA PRODUTIVA.....</b>	<b>180</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>216</b>

## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na base material de produção pelo desenvolvimento das tecnologias, a partir da segunda metade do século XX, têm exigido uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana. As transformações ocorrem em ritmo acelerado, recaindo com intensidade nas esferas da existência humana, que se desenvolvem nas dimensões referenciadas por Severino (2012, 2014), a saber, como “prática produtiva, prática social e prática simbólica”. Apesar dessas três dimensões se articularem entre si, ao ponto de o desenvolvimento de cada uma repercutir sobre as outras duas, “a dimensão básica é, sem dúvida, aquela da prática produtiva. É a esfera das relações de troca que o homem estabelece com a natureza, sem o que, obviamente, não poderia nem mesmo existir” (SEVERINO, 2014, pp. 30-31).

Sobre esse contexto, compreendem-se permanentes (re)estruturações no sistema educacional. Os impactos das mudanças trazem novas exigências para a formação do trabalhador, determinando à educação reorganizar-se tanto no que se refere ao plano curricular quanto ao de gestão escolar. São reformulações que se fazem necessárias ao sistema de educação como um todo e impactarão, principalmente, nas escolas das redes públicas de ensino, por ser seu público normalmente constituído pela população com menor poder aquisitivo e, consecutivamente, a que enfrenta maiores problemas de inserção no mundo do trabalho.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil começou 2021 com um contingente de 13,9 milhões de desempregados. A taxa de desemprego do país saltou de 11% ao final de 2019 para 13,9% ao final de 2020. O ápice do desemprego foi registrado no terceiro trimestre do ano passado, quando a taxa de desocupação chegou a 14,6% e o número de desempregados bateu 14,1 milhões. De acordo com a instituição, 13,4 milhões de pessoas estavam desempregadas em 2020, representando taxa média de desemprego de 13,5%, a maior registrada desde 2012. Os jovens também tiveram a maior taxa de desocupação entre os grupos etários no terceiro trimestre de 2020. As pessoas de 14 a 17 (44,2%) e de 18 a 24 anos de idade (31,4%) tiveram, por sua vez, taxa acima da média nacional (14,6%) (BRASIL, 2021).

Diante desta realidade, as exigências do mundo do trabalho tornaram-se também maiores, demandando dos profissionais o aperfeiçoamento e a busca contínua de conhecimentos por novos valores, modelos e técnicas. Do profissional contemporâneo é exigido um saber teórico com aplicação prática para a solução de problemas. Reduzem-se, então, as possibilidades de inserir-se no contrato social – em um sistema que produz cada vez mais em



proporção inversa à oferta de oportunidades de trabalho – para aqueles cujos saberes não proporcionam competências para solucionar situações-problema com as quais se deparam.

A interação sistemática com o mundo do trabalho passou a ser indispensável para compor o perfil profissional adequado dos jovens, principalmente daqueles que estão no Ensino Médio. Por ser esta a etapa conclusiva da Educação Básica da população estudantil (LDB 9.394/96), ela torna-se o divisor que definirá sua inserção no trabalho e uma possível continuidade nos estudos em cursos superiores, segundo expectativas e perspectivas do projeto de vida do adolescente. Nesse projeto, está incluída a base material da produção, que vem a ser a atividade produtiva: o trabalho. Foi o que motivou alguns pensadores e sistemas de educação a defenderem que o Ensino Médio deveria priorizar uma preparação mais técnica para o mundo do trabalho, oferecendo aos adolescentes das classes trabalhadoras o desenvolvimento de algumas competências (REGATTIERI; CASTRO, 2010). No Brasil, essa tendência teve o seu marco predominante nas décadas de 1960 e 1970, período no qual, “considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (BRASIL, 2000, p. 5).

A dualidade na escola secundária, entre dirigentes e profissionais, visando a desenvolver competências para os quadros do trabalho, no entanto, é antiga. “Ainda hoje perdura, apesar dos muitos “esforços” para superá-la ou para dissimulá-la. Ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho” (NOSELLA, 2011, p. 1054). Na sociedade decorrente da política global, a formação para o trabalho também é colocada na pauta da educação e se intensifica no contexto das reformas educacionais para o Ensino Médio, sob a égide do ensino por competências.

A atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998b), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999a), pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018) e, no âmbito do Estado de São Paulo, pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), justificam a lógica de uma nova escola, ancorada em conhecimentos e competências intelectuais, a partir dos quais o educando estrutura suas bases para a convivência enquanto cidadão e ser inserido nas relações de produção (PERRENOUD, 2013).

Porém, as demandas da sociedade por um ensino com centralidade em competências encontram obstáculos. No sistema educacional, a formação por competências depara-se com resistências por ser considerada uma proposta pedagógica subserviente ao capital, em detrimento dos saberes escolares (RAMOS, 2006; SACRISTÁN, 2011). A homologação de diretrizes (BRASIL 2018; SÃO PAULO, 2020) que retiram da matriz curricular a obrigatoriedade de disciplinas que promovem o pensamento crítico sobre a sociedade e suas ações, a exemplo da Filosofia e Sociologia, também contribui para a concepção de que as competências representariam um abandono dos saberes (PERRENOUD, 1998).

O novo perfil da Educação Básica a partir da LDB 9.394/96 trouxe à tona a necessidade do retorno de Filosofia no Ensino Médio, que havia deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei 4.024/61) e, em 1971 (Lei 5.692/71), havia sido excluída do currículo escolar oficial. E embora na década de 1990, com a atual LDB, se tenha determinado que ao final do Ensino Médio “o aluno deverá demonstrar, entre outros, domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB 9.394/96, artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais (VALVERDE; ESTEVES, 2015).

Em 2006, a Filosofia voltou a ser implantada com caráter de disciplina na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo sendo incorporada na matriz curricular do Ensino Médio de todas as escolas dessa rede (VALVERDE; ESTEVES, 2015) apenas em 2009, após a aprovação do projeto de Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que prevê sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional, juntamente com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

No entanto, sem se consolidar como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica, foi retirada em 2020 da matriz curricular, juntamente com Educação Física e Sociologia, enquanto componente obrigatório. A retirada teve como epicentro a Reforma do Ensino Médio, em curso desde 2017 com a promulgação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) e materializada pela BNCC, aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b) e em 2018, para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Esses obstáculos conduziram à necessidade de uma pesquisa sobre a prática de ensino e aprendizagem do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo, tendo como gênese em seu tema de investigação compreender e avaliar a presença do ensino por competências, legalmente implantado na legislação educacional brasileira a partir da atual LDB 9.394/96 e, em particular, na BNCC (BRASIL, 2018) e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2020). O novo perfil da Educação Básica, prescrito na BNCC

(BRASIL, 2018) e incorporado no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), adota competências como recurso epistemológico para:

Mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Segundo o documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 13):

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Apesar de o desenvolvimento de competências no sistema educacional não ser um conceito novo, ele ainda suscita muitas dúvidas. O termo tem estado presente no contexto do trabalho desde a década de 1970 (KUENZER 2002) e vem sendo discutido na área pedagógica a partir de 1990 (BESSA, 2008). As críticas a seu ensino ressaltam o fato de ser uma proposta pedagógica que projeta uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem apenas para o saber fazer, propagado pela ideologia dos grupos dominantes (BATISTA; LIMA, 2018). No que tange à Filosofia, o problema se amplia, tendo em vista que ela foi configurada como componente que interage apenas transversalmente com as demais disciplinas. Tal concepção norteia a BNCC (2018) e o Currículo Paulista (2020) a adota na íntegra, no que se refere à noção de competências e à retirada da disciplina como obrigatória na matriz curricular.

A fusão desses elementos contribui para que o tema de investigação deste projeto seja ainda pouco pesquisado e, inclusive, para que haja resistência àqueles que pretendem que a escola deva desenvolver competências, bem como para com a Filosofia como componente curricular estruturado na Educação Básica. Os opositores à construção de competências acreditam que isso implica na redução dos saberes, por entenderem que a missão da escola é, primeiramente, instruir e transmitir conhecimentos. Para Perrenoud (1998, pp. 3-7), a oposição

entre saberes e competências tem fundamento, mas, ao mesmo tempo, “é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário”.

A escolha do tema de investigação sobre competências e a compreensão do seu ensino na prática docente de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo, também tem sua justificativa em questões relacionadas com experiências vividas na educação acadêmica e atuação profissional e com a escassez de pesquisas relacionadas com Filosofia e o seu ensino fundamentado no currículo por competências. Jornalista e Professor de Filosofia e História, com Licenciatura Plena, formação em Artes Cênicas e Pós-Graduação *lato sensu* em Filosofia e Ensino de Filosofia, Gestão Escolar, Direito Educacional e Docência do Ensino Superior, tenho no componente curricular Filosofia o principal meio para expressar ideias, problematizações, investigações epistemológicas, estratégias didático-pedagógicas e comunicacionais, dentre outros recursos necessários para minha atuação docente.

A necessidade de a escola preparar o aluno com saberes escolares que sejam aplicáveis em seu projeto de vida, incluindo na base material de produção, foi uma percepção apreendida ao longo de 20 anos atuando como Jornalista e Ator. Produzi e atuei em espetáculos teatrais com obras de autores nacionais como, por exemplo, Martins Pena, Joaquim Manuel de Macedo, entre outros, tendo como público-alvo alunos da Educação Básica, especialmente os da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Seus sonhos e planos de vida estimularam-me, como Jornalista, a desenvolver projetos no ambiente corporativo, objetivando absorver alunos egressos do Ensino Médio no mundo do trabalho.

Os projetos corporativos revelaram-se como um cenário para captar a deficiência dos candidatos em se posicionarem como protagonistas do processo, críticos, analíticos e conclusivos – processo esse imprescindível, tendo em vista que o existir objetivo dos seres humanos se constitui mediante sua prática concreta efetiva, conforme assevera Severino (1993, p. 12):

[...] a existência humana se tece fundamentalmente como prática, ou seja, ela se constitui efetivamente pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. O existir, vivendo, é antes de tudo desdobrar-se pelo agir frente aos dados objetivos da natureza física, frente aos outros homens e frente às construções simbólicas das produções subjetivas (SEVERINO, 1993, p. 12).

A constatação de uma escola com saberes fragmentados e descontextualizados da realidade dos alunos, de seus projetos de vida, bem como a do professor facilitador, com

fórmulas prontas, é um fato com o qual me deparo como docente de Filosofia, estabelecido na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo desde 2006. A perspectiva de uma escola na qual os saberes teóricos e práticos fundam-se sinergicamente, possibilitando ao aluno desenvolver a *práxis* - entendida como atividade prática que não se opõe à teoria, mas possibilita que ambas se completem -, é o fio condutor desta pesquisa. Esta concepção implica na análise e estudo da prática de ensino e aprendizagem do professor de Filosofia no Ensino Médio, da referida Rede de ensino, na compreensão e avaliação da presença do ensino por competências, legalmente implantado na proposta curricular paulista.

O currículo voltado para a formação por competências é decorrente de uma política global, que delinea a necessidade de preparar o educando, nessa fase de ensino, para a resolução de situações-problema a serem enfrentadas futuramente, qualquer que seja o seu campo de formação e de atuação. A proposta curricular da Rede de Educação Básica do Estado de São Paulo tem se baseado nas leis nacionais e nas regulamentações federais e estaduais, com fundamentação em bases teóricas reconhecidas, retomadas particularmente do pensamento de Perrenoud (1998). Além de assumidas pelos projetos pedagógicos do país, competências são defendidas por muitos especialistas do campo educacional (MACEDO, *in*: PERRENOUD et. al., 2002; MACHADO, *in*: PERRENOUD et. al., 2002; SACRISTÁN, *in*: SACRISTÁN et al., 2011).

A atual proposta pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista está fundada na Pedagogia das Competências, concebida por Perrenoud (1999) e que guia sua caracterização. Somam-se a ela para conduzir a análise e a reflexão a serem desenvolvidas nesta investigação as categorias gramscianas, por considerá-las aptas a sustentar a avaliação da mesma. Com a ideia de uma escola unitária, Gramsci apresenta a proposta de escola comum, única, para a classe trabalhadora, com papel educativo de instrução para o trabalho e para a educação cultural. Os posicionamentos teóricos destes dois pensadores - Perrenoud e Gramsci - fornecem as categorias de análise da proposta da educação por competências também no âmbito do ensino e da aprendizagem em Filosofia, na Rede Estadual de São Paulo, na qual a formação por competências é implementada no ensino de todos os componentes curriculares.

Desta maneira, questões básicas são suscitadas, tais como: é possível no ensino por competências uma educação de qualidade para a classe trabalhadora? Especificamente sobre a Filosofia, o objeto de estudo suscita problematizações, tais como: a presença do ensino de Filosofia em um currículo voltado para a formação por competências se justifica ou esse componente é um estranho no ninho? Ela tem desempenhado aí algum papel, teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?

Estas são questões que ainda não estão exauridas e que justificam a finalidade desta pesquisa, ao empreender um estudo sistemático, na perspectiva de contribuir com as práticas de ensino e aprendizagem de professores de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo. À luz da proposta curricular do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista, centrada no ensino por competências, bem como da compreensão que os professores têm dessa modalidade de ensino, a hipótese que se coloca em pauta nesta pesquisa é de que a Filosofia, pelas suas características específicas como reflexão crítica, mobiliza múltiplos recursos cognitivos – dentre os quais o conhecimento, habilidades, valores e atitudes –, tornando-os, no plano da ação, favoráveis à resolução de situações-problema.

Com vistas a demonstrar esta hipótese e atingir o objetivo geral de explicitar e analisar a relação do ensino de Filosofia com a formação por competências no Ensino Médio e entender em qual sentido se pode implementar a proposta de competências nesse campo de conhecimento, a investigação desenvolve uma reflexão que busca alcançar objetivos, consubstanciados nas respostas às questões inerentes a essa problemática: De onde partem e chegam as teorias? Qual é o debate em torno do sentido da competência no contexto do ensino e da aprendizagem na formação do adolescente? O que dizem as críticas: trata-se de um problema semântico ou manipulação ideológica? Como são concebidas as competências na legislação educacional nacional, em geral, e na proposta curricular do Estado de São Paulo, em particular? Quais rumos o ensino de Filosofia vem assumindo na escola média da Rede Estadual de São Paulo, pondo em discussão se a presença da disciplina em um currículo voltado para a formação por competências se justifica ou esse componente é um estranho no ninho? Ela tem desempenhado algum papel, ou teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?

Estas são questões subsidiadas pelas categorias teóricas gramscianas relativas à instituição escolar e à formação dos jovens, por serem elas, talvez, portadoras de perspectivas e aproximações na elucidação dos problemas da educação básica. A partir da documentação legal em âmbito nacional e, em especial, do Estado de São Paulo, considera-se a viabilidade de um fecundo diálogo entre Perrenoud e Gramsci, concernente à formação do adolescente para a sociedade contemporânea. Mediante tal possibilidade, questões básicas são problematizadas e avaliadas: as concepções dos dois pensadores possibilitam uma aproximação da perspectiva de solução para a problemática colocada nesta dissertação? O diálogo entre o conceito de escola unitária em Gramsci e a pedagogia das competências em Perrenoud configura práticas de ensino e aprendizagem em Filosofia que contribuem com o processo de formação do educando e sua interação no contexto geo-cultural?

Para responder às questões pautadas, esta dissertação investiga quais práticas de ensino e aprendizagem são utilizadas pelos professores de Filosofia do Ensino Médio em escolas públicas, no contexto do currículo referenciado na formação por competências. Analisa se as práticas por eles utilizadas influenciam o educando em seu processo de formação – no seu modo de ser e agir nas interações sociais, que incluem as relações produtivas –, ou são práticas que projetam uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem apenas para o saber fazer, propagado pela ideologia dos grupos dominantes. Observa se as práticas utilizadas pelos professores os levam a fazer relações entre a Filosofia e a educação/formação por competências.

Averigua, por fim, se a relação entre o Componente Curricular e a educação/formação por competências se dá pelas características específicas da Filosofia como reflexão crítica que procura compreender a realidade, ou é decorrência de sua ação interdisciplinar/transdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Identifica e caracteriza o que vem servindo de apoio a esses professores no planejamento e execução em suas aulas, com ênfase na educação/formação por competências.

A Filosofia gramsciana abre as portas das possibilidades para que os estudantes entrevejam outros mundos e modos de compreender a vida. Gramsci defendeu que a educação se torna dimensão estratégica na luta pela transformação social. A escolaridade, por sua vez, é um dos instrumentos mais importantes para promover essa possibilidade, tendo em vista que uma tomada do poder apenas poderá ocorrer quando antecedida por transformações das visões de mundo e por mudanças de mentalidade. Na concepção do filósofo, trata-se de se criar uma escola humanística – mediadora da conquista da liberdade –, capaz de desenvolver a inteligência e a formação do cidadão consciente (SCHLESENER, 2016). A conjugação desses elementos delinea o devir da educação como força de promoção de mudanças, tendo em vista que, segundo Severino (2012, p. 77):

A concepção da educação como força de transformação social recebe decisiva contribuição do filósofo italiano Antônio Gramsci. No cenário do século XX, ele transportou para o campo educacional a filosofia político-social do marxismo. Com sua filosofia da práxis, voltou-se para a totalidade da realidade histórica e social naquilo que é especificamente humana (SEVERINO, 2012, p. 77).

Atual para uma educação como atividade promotora de transformações sociais insere-se o ensino por competências proposto por Perrenoud (1999). Ele parte do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com o seu meio. Competências são incorporadas não como caminho, mas como uma adaptação do homem às condições de existência (PERRENOUD, 2013). Deste modo, cada pessoa, conjugando diferentes fatores

circunstanciais segundo o contexto em que vive, desenvolveria, de maneira diferente, competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de situações específicas. Isso implica, segundo o autor, que o desenvolvimento de competências se fundamenta na utilização de saberes teóricos e práticos, trabalhados dentro e fora da escola.

Embora fundamente bases teóricas nas regulamentações federais e estaduais no Brasil, Perrenoud (1999) concebe a Pedagogia das Competências em processo inverso ao adotado pelos aparelhos reprodutores da alienação e exploração da massa. Isto explica-se por ser a noção de competências fortemente polissêmica, apresentando diferentes sentidos tanto no mundo do trabalho quanto da esfera educacional. Para Deluiz (2001, p. 11), “esta polissemia se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos”. Por sua vez, Severino (2012) alerta para o fato de que as escolhas em educação não são neutras: propiciam à instituição escolar atuar como fonte de propagação ideológica ou contraideológica aos grupos hegemônicos.

Na perspectiva de Perrenoud (2013), a escola deve preparar o educando para a vida, provê-lo de conhecimentos que contribuam com o seu processo de formação, tanto no modo de ser, quanto no de agir nas interações sociais, que incluem as relações produtivas. Essa proposta, porém, não é suficiente para libertar o indivíduo das artimanhas ideológicas do Estado. Falta nas abordagens de Perrenoud a dimensão política que fundamenta a relação educacional com perspectiva crítica. Para que a escola não se estabeleça como aparelho de submissão da força de trabalho aos interesses da ideologia dominante, é necessário que ela seja orientada para a promoção cultural das massas, visando à conquista da cidadania.

O diálogo com o pensamento gramsciano torna-se imprescindível para que a escola assuma essa posição estratégica, visando “formar intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo delas” (SEVERINO, 2012, p. 79). Conseqüentemente, as categorias gramscianas são referências que estabelecem as bases para que práticas de ensino e aprendizagem em Filosofia venham configurar a Pedagogia das Competências, no âmbito da formação do educando para a vida, em uma perspectiva crítica às esferas produtiva, social, política e simbólica. Impõe-se considerar que as divergências entre os pensamentos de Perrenoud e de Gramsci se colocam no plano de seus pressupostos filosóficos, sem que isso impeça convergências no que diz respeito às mediações concretas do processo educativo e às tarefas pedagógicas que cabem à escola desenvolver historicamente.

Gramsci (1999, 2001) expõe o significado contraditório das relações sociais e propõe a adoção de uma escola única, com gastos subsidiados pelo Estado no intuito de combater essa



dicotomia. A Escola unitária se preocuparia com a formação integral e incorporaria a união entre os trabalhos intelectual e instrumental. Na concepção do filósofo italiano, apropriamo-nos de uma escola que problematiza políticas públicas voltadas para uma educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura.

Há em Perrenoud, por outro lado, uma pedagogia que se utiliza das competências para integrar o aluno à sociedade, que também compreende o mundo do trabalho. Em ambos, pode ser identificada uma pedagogia compromissada com o sujeito social e histórico. O diálogo entre ambos os autores permite materializar, na concretude espaço-temporal, a Filosofia da práxis, na qual a técnica não se contrapõe à teoria; é elemento prático indispensável para que a teoria seja colocada em ação, possibilitando ao conhecimento não se transformar em abstração.

Dentro de uma abordagem da Filosofia fundamentada na educação por competências no Ensino Médio, contextualizada nos projetos de vida dos alunos, sua formação e inclusão na base material de produção, esta pesquisa também entende que seja pertinente e enriquecedor um aproveitamento de subsídios de autores que tratam especificamente do tema, principalmente quando ainda existe um temor em relação às competências, fundamentado na suposição de que desenvolvê-las na escola significaria renunciar ao conteúdo das disciplinas em estudo, em benefício de competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar (PERRENOUD, 1999).

Categorias, conceitos e aportes complementares, vinculados à discussão filosófica da formação do adolescente via educação escolar, são então agregados a partir da contribuição de alguns outros autores que se debruçaram sobre esta problemática: Kuenzer (2002), em suas obras sobre a pedagogia da fábrica e as reformas do ensino no Brasil; Mészáros (2008), em seus estudos sobre a educação para além do capital; Severino (1993, 2012, 2014) e Ghedin (2008), em suas abordagens mais recentes sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio; Zabala e Arnau (2010), com estudos direcionados para o ensino e aprendizagem de competências e Nosella (2010, 2011), em seu diálogo com o pensamento gramsciano, sobre o sentido do Ensino Médio, preocupação explícita deste projeto.

A investigação proposta teve como fonte primária a prática educativa dos professores de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual Paulista, na medida em que ela é pressuposta como fundamentada no ensino por competências. Assim, o procedimento alicerçante do trabalho é a coleta do depoimento de 6 professores, de 6 diferentes escolas públicas, que foram entrevistados mediante pesquisa empírica com base em metodologia de natureza qualitativa, analítico-descritiva de suas práticas, expressa em entrevistas semiabertas (ANEXO III). Seus depoimentos foram concedidos mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE, ANEXO II). A Proposta Pedagógica, o Plano Diretor e Plano Gestão Quadrienal 2019-2023 das unidades escolares nas quais os docentes atuam foram os documentos analisados, concedidos mediante pedido de autorização para a realização da pesquisa (ANEXO I).

Estabeleceu-se, então, como critério para a definição das escolas, unidades da Rede Estadual de Ensino localizadas em subdistritos de Santo Amaro, na Zona Sul da Cidade de São Paulo e em municípios vizinhos da Região Metropolitana de São Paulo. A escolha do distrito de Santo Amaro deve-se ao fato de eu nele atuar como professor de Filosofia, há cerca de 16 anos e por concentrar expressivo índice de escolas públicas estaduais em suas três Diretorias de Ensino, denominadas de Região Sul 1, Região Sul 2 e Região Sul 3 – respectivamente, com 90, 92 e 111 unidades escolares (SÃO PAULO, 2021). Esse foi um fator relevante para mapear a mostra representativa dos professores entrevistados. A Região Metropolitana da Zona Sul paulistana foi também alvo da pesquisa pela facilidade de acesso a Santo Amaro, por via ferroviária e transporte rodoviário intermunicipal. Seus habitantes são absorvidos pelo comércio e indústria local e professores pelas Redes Municipal e Estadual do distrito.

A investigação empírica procurou ouvir professores que concluíram estudos a partir de 2009, ano em que a disciplina, amparada pelo projeto de Lei n. 11.683/2008, obteve sua obrigatoriedade prevista no currículo da Educação Básica. A exemplo do que está exposto no capítulo IV, referente à pesquisa de campo e presente na narrativa dos sujeitos entrevistados, esta temporalidade permite uma melhor compreensão sobre o ensino por competências. Os 6 professores entrevistados, de 6 diferentes escolas públicas estaduais, sendo dois do sexo feminino e quatro do masculino, terminaram graduação, ou uma segunda licenciatura entre 2009 e 2016.

A formação foi também critério para a definição dos docentes entrevistados. Levantamento realizado por Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020), quando a Lei n. 13.415, que estabelece a reforma do Ensino Médio, foi aprovada em 2017, aponta que 55,8% dos professores que ministram a disciplina de Filosofia no Brasil não possuem a licenciatura adequada para ministrá-la. Especificamente no Estado de São Paulo, são professores licenciados em Filosofia pelo Programa de Formação Pedagógica de Docentes, ministrado de acordo com a Resolução CNE n. 02, de 26 de junho de 1997.

Este programa é conhecido como R2 e capacita portadores de diploma de nível superior para trabalhar no campo da educação em disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Mediante essa realidade, a oitava deu voz a 3 professores com formação superior em Filosofia e a 3 com Formação Pedagógica.

Partindo-se do princípio de que toda mostra representativa independe de quantidades (PÁDUA, 2004) e, por se tratar de pesquisa eminentemente qualitativa, entende-se que a amostra com os 6 professores seja suficientemente representativa do universo empírico.

Objetivando analisar *in loco* as práticas de ensino e aprendizagem dos professores, nos meses de novembro e dezembro de 2019 foram realizadas observações em salas de aula e em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), em que os entrevistados estavam presentes. Apesar de terem sido interrompidas por conta do distanciamento social, imposto em 2020 e 2021 pela pandemia do Coronavírus (COVID 19), a investigação foi relevante para a análise dos dados, obtidos em entrevistas realizadas entre os meses de junho e agosto de 2020 bem como em contatos restabelecidos nos meses de fevereiro e março de 2021, visando a revisar o posicionamento dos docentes sobre o objeto de estudo. Para a coleta de dados foram usadas anotações manuscritas, gravador e aplicativos para videoconferências, tais como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom.

Com o objetivo de obter autorização para estar presente em aulas que os professores colaboradores da pesquisa lecionavam, incluindo em ATPC e de conseguir acesso à Proposta Pedagógica, ao Plano Diretor e Plano Gestão Quadrienal, 2019-2023, das unidades escolares, os Gestores e Coordenadores foram consultados e situados sobre o contexto da pesquisa. As entrevistas destinaram-se aos docentes, tendo em vista que a investigação proposta tem como fonte primária fundamental a própria prática educativa dos professores de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual Paulista, na medida em que essa prática é pressuposta como fundamentada no ensino por competências.

A participação em aulas e reuniões pedagógicas e a análise dos documentos subsidiaram uma compreensão mais profunda sobre as práticas docentes, a concepção pedagógica e realidade de cada unidade escolar, favorecendo a elucidação dos dados coletados nas entrevistas. Garantiu-se, além disso, o sigilo absoluto das fontes de informação. Mas esta referência empírica está complementada na abordagem da legislação específica do Ensino Médio, tanto em nível federal, como particularmente em nível estadual, com destaque para a regulamentação curricular e didática proposta pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC), bem como para a LDB 9.394/96, para a BNCC e para a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

No decorrer deste estudo foram abordados e lidos, mediante uma perspectiva crítica, estudos congêneres, numa atividade de revisão de literatura sobre a temática em pauta. Particularmente, foram analisados trabalhos análogos desenvolvidos sob a forma de dissertações e teses, em programas de pós-graduação e em especial nas áreas da Filosofia e da

Educação. Fontes estas identificadas e levantadas, mediante um processo heurístico, complementando e enriquecendo as fontes já identificadas. Momento igualmente importante do trabalho está no estudo das referências bibliográficas, com vistas ao equacionamento e explicitação das categorias teóricas de análise, com destaque para as obras de Perrenoud (1999) e Gramsci (1999, 2001), bem como textos representativos dos demais autores que dialogam no debate da problemática.

A revisão da literatura especializada teve como ponto de partida o estudo e análise de teses e dissertações, além de artigos publicados sobre o tema a partir da Lei n. 11.684/2008, que alterou o art. 36 da LDB 9.394/96 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Essa lei garantia a obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular, permitindo que, a partir de 2009 – alicerçada na educação por competências -, ela viesse a integrar regularmente a grade de disciplinas nas séries do Ensino Médio.

A BNCC retira essa condição na atual reforma pela qual passa o Ensino Médio. A Lei n. 13.415/17 garantiu nova sistematização para essa fase de ensino, determinando que se passe a considerar o ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia, nesse período da educação, não mais como componentes curriculares obrigatórios. O ensino por competências no sistema educacional brasileiro é centralidade no documento, que mantém a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática e conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil.

Recorrendo a publicações desse período, a pesquisa utilizou-se das plataformas e bases indexadoras BDTD<sup>1</sup>, e-Curriculum<sup>2</sup>, Sucupira-Capes<sup>3</sup>, Google Acadêmico<sup>4</sup>, Observatório de Educação<sup>5</sup>, ANPOF, ANPED, ENDIPE, Scielo e Dedalus USP, resultando no seguinte levantamento:

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37162/0>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-PT>>. Acesso em: 30 jun. 2021

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

**Tabela 1: Teses/Dissertações/Textos Acadêmicos**

BASES	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
Google Acadêmico	Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação	BAPTISTA, Isabel	2008	Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP/UCP)	Artigo
BDTD	A noção de competência na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: avanço e ou retrocesso na formação humana	BITENCOURT, Celeste Deogracias de Souza	2009	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Dissertação
BDTD Sucupira-Capes	Ensino de filosofia e pedagogia das competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica	AMARAL, Manoel Francisco do	2013	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Dissertação
Observatório de educação Sucupira-Capes	A Filosofia no ensino médio: uma leitura a partir de Antonio Gramsci	WHITE, Bárbara de Oliveira	2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Dissertação
BDTD Sucupira-Capes	O ensino de filosofia no ensino médio: uma análise das concepções dos professores desta disciplina na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo	BALDAN, André Santiago	2014	Universidade do Oeste Paulista (Unioeste)	Dissertação
BDTD Sucupira-Capes	Análise da concepção política do currículo São Paulo Faz Escola e o papel da disciplina de filosofia	LEANDRO FILHO, José Antônio	2015	Universidade do Oeste Paulista (Unioeste)	Dissertação
BDTD	A presença da filosofia no ENEM: uma análise a partir da concepção histórica-temática-problematizadora	COMIRAN, Daniela Fernanda	2016	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Dissertação
e-Curriculum	Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa	NICOLA, Rosane de Mello Santo; VOSGERAL, Dilmeire Sant Anna Ramos.	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Artigo

Extraído de: elaboração do pesquisador

Inicialmente, foram realizadas busca e seleção de dados, levando em consideração o período a partir de 2008, ano em que a Lei n. 11.684 oficializa o retorno da Filosofia como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, tendo como indicadores as seguintes expressões-chave: Ensino por Competências; Filosofia no Ensino Médio; Práticas Educativas; Processo de Formação.

Número expressivo de pesquisas que relacionam o ensino por competências com a educação profissional e diferentes áreas do saber, como saúde e engenharia, foi encontrado. Trabalhos nas diferentes áreas da Filosofia também são intensamente disponibilizados nas plataformas pesquisadas. Mediante este resultado, houve redirecionamento por novos indicadores, concentrando as expressões-chave em Filosofia no Ensino por Competências; Filosofia no Ensino Médio; Práticas Educativas em Filosofia; Formação por competências em Filosofia.

Essa nova metodologia possibilitou um recorte estruturado para a realização da leitura e análise qualificada dos documentos selecionados. Aqueles que mais se aproximam do objeto da pesquisa relacionam a Pedagogia das Competências e o ensino de Filosofia com documentos legais, como a LDB 9.394/96, PCNEM (BRASIL, 1999a), BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020). Diretamente com a Filosofia, à luz do ensino por competências, em uma perspectiva dos processos de formação humana, não se encontrou nenhuma Dissertação, Tese ou Artigo. A disciplina vem sendo investigada em uma concepção histórico-temática, histórico-crítica, pedagógico-social e política, sob a óptica das políticas públicas presentes nos documentos oficiais.

Ressalta-se que neste levantamento foram observados os procedimentos metodológicos. Destaca-se que os mais utilizados foram as pesquisas bibliográficas, realizadas com base no exame da literatura levantada sobre o tema e em documentos oficiais, tanto federais quanto estaduais. As pesquisas de campo, presentes com menor extensão nos trabalhos analisados, caracterizam-se como qualitativas e priorizaram o questionário semiestruturado em detrimento do processo de oitiva dos sujeitos entrevistados, possível somente nas entrevistas semiestruturadas contendo perguntas abertas.

A revisão de literatura entre os anos de 2008 a 2021 evidencia a subordinação do ensino por competências ao mercado de trabalho e à ideologia dos meios de produção. Mesmo em se tratando de pesquisa, observa-se uma predisposição de ser atribuído à Pedagogia das Competências um tratamento que não lhe permite enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação vigente, no qual “a contrarreforma do Ensino Médio levou em conta exclusivamente os interesses dos organismos internacionais, coincidentes com os interesses

empresariais e as perspectivas privatistas da educação” (DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020, p. 12). Para Ramos (2003, 2006), no entanto, a implementação de uma pedagogia das competências que obedeça a essa lógica não está consolidada. Há possibilidades de se construir uma compreensão das competências favorável aos trabalhadores, superando as fragilidades dos sistemas educacionais de formação geral e profissional:

Se compreendemos a pedagogia como a atividade social que engloba o currículo formal (saberes selecionados e organizados), o processo de ensino aprendizagem e a avaliação por métodos apropriados, estamos afirmando que, no limite, seria possível uma *pedagogia das competências contra-hegemônica*, mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho, inicialmente na sua dimensão especificamente econômica – que ordena as finalidades da educação profissional – mas processualmente na sua dimensão ontológica (RAMOS, 2003, p. 98).

Reportando ao diálogo entre os posicionamentos teóricos de Gramsci (1999) e Perrenoud (1999) – que fornece categorias de análise na proposta da formação por competências, no âmbito do ensino e da aprendizagem de professores filósofos da rede de ensino paulista, Ensino Médio –, pode-se visualizar uma pedagogia com perspectiva contra-hegemônica, centrada na práxis humana. Na concepção de Gramsci, a práxis é uma atividade humana racional mediada pela luta de classes na ação do homem em sua atividade transformadora da natureza (MICHELIS, 2017).

Teoria e prática são elementos interligados, que na escola única tem o princípio educacional fundante da qualificação para o mundo produtivo e da formação geral sólida, que permite aos trabalhadores maior representatividade e participação política por meio de seus intelectuais orgânicos (NOSELLA, 2010). Trata-se, então, de uma escola que contribui com a formação de trabalhadores que não sejam simples executores de tarefas repetitivas, mas cidadãos com domínio de saberes que mobilizam recursos teóricos e práticos de diferentes complexidades, os quais, transpostos para a concepção de Perrenoud, podem ser denominados de competências.

Discorrendo sobre a pesquisa, é relevante dimensionar sua importância para que competências não sejam estigmatizadas como pedagogia a serviço do capital, oportunizando, a partir de avanços produzidos, boas práticas didático-pedagógicas em Filosofia. No contexto nacional e, em particular, do Estado de São Paulo, no qual o ensino por competências é centralidade nas matrizes curriculares, a rejeição a seu ensino é estímulo para que os meios de produção configurem a Educação Básica como o devir da educação profissional, formadora de mão-de-obra acrítica e desestímulo para a investigação de uma Pedagogia das Competências

com concepções críticas, na perspectiva de formação integral do adolescente e da prática formativa. Em suma, na busca de uma educação comprometida com a transformação social, a qual tem como ponto de partida epistemológico o processo de formação do educando e sua interação no contexto geocultural (GRAMSCI 1999, 2001).

Recorrendo a Severino (2012), cabe destacar o potencial transformador da prática educativa:

O processo educacional reforça a dominação na sociedade cujos mecanismos reproduzem, sem reelaboração, as referências ideológicas e as relações sociais. No entanto, contraditoriamente a educação pode criticar e superar esses conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação da sociedade, contribuindo para relações político-sociais menos opressoras. Nessa medida torna-se uma prática transformadora (SEVERINO, 2012, p. 75).

No processo de ressignificação da noção de competências, a comunidade acadêmica poderá ter neste projeto um possível norteador para a formação de professores filósofos engajados com a formação dos interesses dos protagonistas da instituição escolar: os alunos; consecutivamente, contribuindo com uma didática consonante com o alerta de Souza (2004) e de Severino (2012):

De modo geral, o professor de Filosofia, por deformação que lhe é imposta pela vida acadêmica, tende a se tornar um profissional do conceito. Ele trabalha dentro de um esquema rígido de divisão de trabalho na qual a única matéria-prima de que dispõe são ideias. Daí a tentação idealista: pensando primeiro, ação depois. É necessário que o professor de Filosofia trabalhe com as ideias poderosas para informar a ação. Sua tarefa não é gerar, mas partejar, não criar, mas permitir que aquilo que está sendo criado venha à luz. (SOUSA, 2004, p. 44).

Se a substância da educação é ser uma prática, é fundamental referir-se a seus agentes. Ainda que a prática se faça mediante a conceituação, a realidade a expor é a própria ação que acontece na concretude histórica. A práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos educadores agentes (SEVERINO, 2012, p. 139).

À vista do exposto, a pesquisa desenvolve-se em quatro capítulos, organizados de modo a facilitar a apresentação das informações e a compreensão de sua análise. No primeiro momento, procede-se à discussão dos sentidos da categoria competência e sua relação com as práticas educativas. Apresenta o contexto em que ocorre essa problematização, retomando e sintetizando o debate nacional sobre o ensino por competências. Explora-se então a contribuição de literatura produzida sobre a temática em nosso contexto acadêmico, com destaque para os trabalhos investigativos realizados em programas de pós-graduação.

Num segundo instante, recorre-se igualmente aos elementos implicados na legislação pertinente, que sustenta os projetos pedagógicos em desenvolvimento nos sistemas de ensino,



particularmente aqueles da proposta da Rede Estadual Paulista, buscando identificar nela os sentidos e o papel que a Filosofia tem assumido e o lugar que destina à perspectiva da formação por competências.

A terceira etapa da dissertação explicita os referenciais teóricos que alicerçam a proposta de uma educação voltada para a formação integral dos adolescentes, no contexto fundamentado no ensino para a aquisição de competências. Momento em que se apresentam as principais categorias teóricas de Perrenoud (1999), buscando compreender o sentido que atribui às competências visadas, bem como aquelas de Gramsci (1999, 2001), concernentes à formação escolar dos jovens, por ser ele, talvez, portador de perspectivas e aproximações na elucidação dos problemas da Educação Básica, visando ao estabelecimento da relação entre o conhecimento e o trabalhador e o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Com base nas proposições defendidas nos projetos pedagógicos, constantes na legislação nacional e, particularmente, naquela da Rede Estadual de São Paulo, considera-se a probabilidade de um possível e fecundo diálogo entre Perrenoud (1999) e Gramsci (1999, 2001) – referente à formação do adolescente para a sociedade contemporânea –, com vistas à possível aproximação de uma perspectiva de solução para a problemática colocada na dissertação. Avalia-se o diálogo entre o conceito de Escola unitária em Gramsci e a Pedagogia das Competências em Perrenoud configura práticas de ensino e aprendizagem em Filosofia que contribuem com o processo de formação do educando e sua interação no contexto geocultural.

A quarta fase apresenta a pesquisa de campo, em um processo de oitiva dos sujeitos entrevistados, mediante a compilação de seus depoimentos, síntese e sistematização dos mesmos. Trata-se de um esforço para aquilatar as apreensões de professores de Filosofia sobre as diretrizes teóricas emanadas da legislação e como consideram que as estão pondo em prática. Busca-se ver o que revelam os professores de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, com base na retomada e na reavaliação de sua prática docente, sobre a relação entre o ensino da Filosofia que ministram e a formação por competências proposta pela Rede. Busca-se aquilatar se eles levam em conta essa meta na formação do aluno e se incorporam, suficientemente, essa dimensão em suas práticas.

Nas considerações finais, busca-se apresentar, de forma mais sintética, o resultado da análise e da reflexão desenvolvidas ao longo da pesquisa realizada. Resultado esse revelador de que a Filosofia contribui positivamente para a formação por competências, uma vez que o tratamento interdisciplinar/transdisciplinar e contextualizado propicia ao professor trabalhar com textos, subsidiados por reflexões, debates e a escrita. Esteja na tradição filosófica a gênese dos critérios para a seleção de textos ou no cotidiano do aluno, a partir de temáticas presentes

em gêneros textuais na música, nos jornais, nas poesias, enfim, no universo cultural do jovem, o filosofar como práxis no ensino de Filosofia conduz ao texto, desde que se evitem o conteudismo amparado em textos filosóficos ou o pragmatismo ideológico presente em textos veiculados no universo cultural do jovem. E desde que se implemente um processo didático-pedagógico no qual teoria e prática sejam componentes basilares para que as atividades de ensino e aprendizagem de professores filósofos levem os educandos a elaborar e a se apropriar dos instrumentos intelectuais necessários para a construção de competências para a vida, favorecendo interações sociais, produtivas e simbólicas, conscientes e responsáveis.

## 1. SENTIDOS DA CATEGORIA COMPETÊNCIA E RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Abrindo a investigação, este primeiro capítulo trata da apresentação e da discussão dos sentidos da categoria competência e sua relação com as práticas educativas. Apresenta o contexto em que ocorre essa problematização, retomando e sintetizando o debate nacional sobre o ensino por competências. Busca então responder a questões que se colocam no bojo dessa problemática, como vem sendo entendida entre nós a formação para e pela aquisição de competências: o que isto quer dizer? De onde partiram e onde chegam as teorias? Como são concebidas as competências na legislação educacional nacional, em geral e na proposta curricular do Estado de São Paulo, em particular? Qual é o debate em torno do sentido da competência no contexto do ensino e da aprendizagem na formação do adolescente? O que dizem as críticas: problema semântico ou manipulação ideológica?

No contexto das competências, o desenvolvimento do seu ensino no sistema educacional brasileiro não é um conceito recente. Na área pedagógica, vem sendo discutido a partir da década de 1990 (BESSA, 2008). No âmbito do trabalho, o termo tem estado presente “desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na Organização Internacional do Trabalho – OIT” (KUENZER, 2002, p. 2), em resposta aos desafios impostos pela crise do capitalismo. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a globalização da economia trouxe um conjunto de novos desafios à sociedade em geral e aos trabalhadores em particular, acentuando a necessidade da competência em educação. Enquanto os setores da economia procuravam se modernizar e se reorganizavam, frente às novas demandas impostas pelas políticas econômicas dos países de capitalismo central, implantando novos procedimentos de organização do trabalho e maquinário no setor produtivo e ampliando o leque de oferta de serviços, os trabalhadores viam-se obrigados a movimentar-se em direção a novas atividades, qualificando-se ou requalificando-se para um mercado em constante desenvolvimento.

As competências, porém, tornaram-se parte do discurso nacional, principalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998b) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999a) pelo Ministério da Educação. Os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização, neles presentes, sinalizaram oficialmente para a estruturação de um currículo no qual “a característica do ensino escolar [...] amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam

o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho” (BRASIL, Art. 7º, inciso V, 1998b).

Ambos os documentos justificaram a problematização, o debate e reflexão sobre a lógica de uma nova escola ancorada em conhecimentos e competências intelectuais, a partir dos quais deve ser propiciada ao educando uma formação que resgate o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho. Trata-se de uma educação que integra o princípio educativo para a cultura e para o trabalho, a partir do qual a escola unitária proposta por Gramsci torna-se um pilar propício para fundamentar práticas pedagógicas que capacitem individual e coletivamente, ao mesmo tempo em que forma para a vida social-política.

Passados mais de vinte anos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a qual desencadeou a elaboração desses documentos, competências continuam na pauta das discussões que permeiam o gerenciamento escolar e as práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a orientar os currículos escolares relativos à Educação Básica no Brasil – a versão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 e a referente ao Ensino Médio em 2018 –, tem no conceito de competências posição essencial. Adotou, segundo o documento, sua utilização para o desenvolvimento educacional integral como estratégia para promover uma experiência escolar mais humanizada e acessível a todos. Seguindo os passos dos PCNEM (BRASIL, 1999a), cidadania e mundo do trabalho são orientações basilares para a formação do educando. O Currículo Paulista, por sua vez, “reitera as competências propostas pela BNCC”, sinalizando explicitamente esse compromisso na versão para o Ensino Médio, homologada em agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2020, p. 30).

Independente do caráter normativo, prescrito nas diretrizes curriculares oficiais e da definição do conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, competências continuam sendo um encaminhamento teórico-metodológico controverso; principalmente no contexto da cidadania e do mundo do trabalho. Um dos argumentos a seu favor é a aproximação entre escola e trabalho, numa tentativa de mudar a relação entre a teoria e a prática, entre o geral e o específico. Os problemas acerca da noção e da lógica do seu ensino, no entanto, transitam na dicotomia de opiniões favoráveis e contrárias à sua institucionalização.

Aqueles que consideram positivamente a formação por competências, veem essa proposição como possível alternativa para a adesão dos alunos ao projeto formativo da escola; conseqüentemente, uma alternativa, ou, como ressalta Perrenoud (1999, p. 15), “uma via para sair da crise do sistema educacional”. Os críticos a essa visão creditam as competências à

subordinação da escola ao mercado de trabalho e à privatização do indivíduo. Fundamentam-se na premissa de que o conceito se adequa a lógica neoliberal, cujos preceitos se firmam sobre o indivíduo. Nessa perspectiva, é o próprio indivíduo quem é responsabilizado pela aquisição ou não das competências. Sobre isso, Vasconcelos (2003, p. 1046) adverte:

A introdução da noção de competência implica a valorização de conhecimentos adquiridos na prática e reconhecidos por meio de um conjunto de ferramentas de avaliação. Ora, por um lado, as capacidades avaliadas têm sua origem num tipo de organização produtiva e, por outro, o assalariado fica assim submetido ao arbitrário de avaliações individuais, de estratégias empresariais. Ao valorizar a dimensão “pessoal” na administração moderna, a gestão das competências se torna um novo meio de individualização e de “responsabilização” de cada um diante de suas dificuldades, jogando em cima do assalariado o peso de suas incapacidades de integrar-se num grupo e abraçar os objetivos da empresa, e sua falta de motivação etc. (VASCONCELLOS, 2003, p. 1046).

A oposição às competências como mote de formação na Educação Básica também se fundamenta na hipótese de que desenvolvê-las na escola “levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Segundo Perrenoud (1999, p. 40):

Esse temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos dos quais, grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar, até que a organização dos conhecimentos eruditos distinga as disciplinas, de modo que cada uma assuma um nível ou um componente da realidade. Essa posição pode surpreender, pois os partidários das competências “transversais”, na maioria das vezes, defendem a abordagem por competências, enquanto os defensores das abordagens disciplinares dela se defendem. Essas clivagens é que devem ser superadas (PERRENOUD, 1999, p. 40).

Paro (*in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 110), por sua vez, pondera:

Sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence. A própria Constituição Federal reconhece a imprescindibilidade de um mínimo de educação formal para o exercício da cidadania, ao estabelecer o ensino fundamental gratuito e obrigatório. Isto significa que há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade (PARO, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 110).

Sacristán (2011, p. 8) ressalta a falta de concordância no que se refere à expressão educar por competências. Para ele, três grupos diferenciados de opiniões se sobressaem:

Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. (SACRISTÁN. 2011. p. 8).

Sacristán (2011) também alerta para o fato de as diferentes concepções de educação por competências produzirem um duplo fenômeno de consequências contraditórias. “Enquanto, de um lado, essa proposta surge como uma medida de convergência entre sistemas educacionais, [...] as diferentes interpretações de que é objeto o convertem em fator de divergência” (SACRISTÁN, 2011, p. 9).

Apesar de densamente associado ao mundo do trabalho, o conceito de competência não se relaciona somente a esse universo. “Não remete, necessariamente, a uma prática profissional”; está no centro de toda ação humana individual ou coletiva, “fundamentalmente, ligado a uma prática social de certa complexidade” (PERRENOUD, 1999, p. 35). Mais amplamente, o termo foi discutido na área pedagógica a partir da década de 1990 (BESSA, 2008). Inicialmente destinou-se ao ensino de crianças nas séries iniciais. “No entanto, o conceito de competência ganhou tamanha amplitude que acabou incorporado pelo meio empresarial e industrial, que encontrou nele um aliado para os modelos recentes de gerenciamento de pessoas, baseados nos ideais da qualidade total” (BESSA, 2008, p. 150).

Esse novo modelo de gerenciamento surgiu nas décadas de 1950 e 1960 e se fundamentou no desenvolvimento e na aplicação de conceitos, métodos e técnicas que marcaram o deslocamento da análise do produto para a concepção de um sistema integrado de qualidade. O método é conhecido no Brasil como Gestão de Qualidade Total (GQT), oriundo do termo em inglês Total Quality Management (TQM). A premissa básica da qualidade total criou um “modelo de gerenciamento/produção” que se baseia, segundo Bessa (2008, p. 150):

No aproveitamento máximo dos recursos humanos e materiais na produção. Isso significa dizer que, quando pensamos no aproveitamento máximo dos recursos humanos, estamos falando do aproveitamento das *capacidades* (termo também utilizado pelo Programa de Qualidade Total – PQT) intelectuais de um indivíduo. Para tanto, toma como referência conceitos psicológicos, como o de competência, para sugerir e mapear aquilo que um trabalhador pode trazer de contribuição na execução de uma tarefa (BESSA, 2008, p. 150).

Conceitualmente a Gestão de Qualidade Total foi desenvolvida por estudiosos americanos, tais como Deming (1986) e Juran (1974). Ressalvando peculiaridades em suas

contribuições, os conceitos por eles propostos apontam a melhoria da qualidade como caminho para o aumento da produtividade e, consecutivamente, para a prosperidade (RODRIGUES; BACHEGA, 2015). Assim como em competências, diferentes definições são atribuídas ao conceito de TQM, explicitando a “proposta holística do método, onde é proposto um planejamento da qualidade que englobe não apenas o cliente, mas também o relacionamento com fornecedores e a equipe interna de trabalho” (CAMPOS, 2015, p. 3).

Transportado para a educação, o conceito de qualidade total circunscreve-se à gestão, como esforço de modernizá-la. Xavier (1991, p. 9) aponta para essa possibilidade, porém com ressalvas:

Um complicador quanto ao que poderíamos chamar de qualidade da conformação é que, no processo educacional, a matéria-prima aluno é muito heterogênea. Mesmo que se controlem internamente todos os elementos do processo, não se dispõe, ao iniciá-lo, de alunos com características uniformes, o que afetará de forma variada o resultado do final. (XAVIER, 1991, p. 9).

Na esfera do gerenciamento educacional, Xavier (1991, p. 10) orienta que o TQM deve ser concebido como:

Um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos, que visa à mobilização e à cooperação de todos os membros de uma unidade de produção, com o intuito de melhorar a qualidade de seus produtos e serviços, de suas atividades e de seus objetivos, para obter a satisfação dos clientes e um acréscimo de bem-estar para os seus membros, de acordo com as exigências da sociedade (XAVIER, 1991, p. 10).

O tempo necessário para o desenvolvimento de competências é uma abordagem que também inspirou o setor produtivo na busca pela qualidade total. Perrenoud propõe ciclos escolares, cada um em torno de três anos; tempo considerado necessário para o desenvolvimento das competências por um aluno. Segundo Bessa (2008, p. 150):

[...] podemos aproveitar o mesmo pensamento para a área empresarial. O problema é que, ao falarmos de empresas, falamos também de lucro e ao falarmos de lucro, falamos em redução do tempo de execução das tarefas. Nesse ponto, o modelo das competências proposto por Perrenoud passa a ganhar um novo sentido no interior dos PQT. Além disso, podemos também afirmar que a apropriação dos conceitos psicológicos, feita pelos PQT, bem como seus usos, são perversos no que tange à exclusão daqueles que, de uma maneira ou de outra, não apresentaram de pronto ou não chegaram a desenvolver as competências exigidas pela empresa na execução de uma tarefa dentro do (pouco) tempo determinado (BESSA, 2008, p. 150).

Em defesa da Pedagogia das Competências concebida por Perrenoud, a autora conclui:

A questão então, não é a de assumirmos uma postura de ataque ou defesa quanto à teoria das competências, mas de compreendermos seus princípios e fundamentos, sabendo que se corre o risco, assim como acontece com qualquer teoria, de ela ser mal interpretada ou utilizada para outros fins que não o sugerido pelo seu disseminador. No que tange à Educação, o conceito de competência proposto por Perrenoud veio trazer um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a compreensão do tempo pedagógico, alterando inclusive os modelos de seriação, tão comum nas escolas ao introduzir a noção de ciclos que, atualmente, é utilizada por várias Secretarias de Educação (BESSA, 2008, p. 150).

Na perspectiva empresa e ensino, duas linhas de pesquisa são marcantes no desenvolvimento do conceito de competência: a linha americana e a europeia, principalmente a francesa (FLEURY & FLEURY, 2001). As duas linhas apresentam densa literatura com muitos pontos em comum, alguns que se opõem e outros que se complementam.

Para Fleury & Fleury (2001), a linha americana entende competência como um estoque ideal de qualificações que podem ser prescritas e desenvolvidas para a ocupação de um cargo ou um posto de trabalho. A escola americana parte da premissa da adequação da pessoa ao cargo. A ênfase recai na empregabilidade, na educação profissional:

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinaliza a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações (FLEURY & FLEURY, 2001, p. 2).

A linha europeia não nega a qualificação, porém aponta que o mundo sofreu modificações em todos os âmbitos e as situações com as quais o indivíduo se depara são diferentes, não prescritíveis (FLEURY & FLEURY, 2001). Nessa linha, os avanços característicos da sociedade do conhecimento impulsionam revisões, incluindo nos postos de trabalho. Isso modifica a maneira de olhar as aprendizagens e a competência, que é um conceito que vai além da qualificação. Narrativa histórica em Fleury & Fleury (2001, p. 2) mostra que:

O debate francês a respeito de competência nasceu nos anos 70, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica. Insatisfeitos com o descompasso que se observava entre as necessidades do mundo do trabalho (principalmente da indústria), procuravam aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando a aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem. Buscava-se estabelecer a relação entre competências e os saberes - o saber agir - no referencial do diploma e do emprego (FLEURY & FLEURY, 2001, p. 2).



As transformações na base material de produção, ocasionadas no campo da tecnologia e do processo de trabalho a partir da década de 1970, direcionaram para a necessidade de um novo perfil de trabalhador (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999). As empresas passaram a buscar novos padrões produtivos, em resposta à demanda por um mercado diversificado, no qual qualidade e produtividade são fatores de competitividade. Mudanças tecnológicas vieram com a exigência frente ao novo contexto econômico.

A partir de então, segundo Kuenzer (*in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999), a sociedade apresentou novas relações entre trabalho, ciência e cultura, constituindo historicamente um novo princípio educativo, por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais e trabalhadores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. A educação profissional passou a desempenhar o importante papel de contribuir para a formação de cidadãos produtores. A Pedagogia Tecnicista – que surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX – chega ao Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. Com o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), consolida-se durante o período de regime militar, implantado em 1964. Simboliza o pensamento predominante da época, com ramificações até a primeira metade da década de 1990, momento anterior à implantação da LDB 9.394/96.

Segundo Kuenzer (*in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 124), com o advento da Lei 4.024/61, “pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se *plena equivalência* entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”. Embora se constituindo em avanço inequívoco, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que “continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos” (id, *ibid.*, 1999, p. 124).

Inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, de acordo com as quais a sociedade deve ser moldada à demanda industrial e tecnológica da época, a Pedagogia Tecnicista foi incorporada pelo modelo capitalista com o objetivo de formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho (KUENZER, 2011). Professores e alunos passaram a ser coisificados; a tecnologia, a indústria e o capital valorizados. Nesse contexto, os conteúdos estavam embasados na objetividade do conhecimento e os métodos eram programados passo-a-passo, com uso, principalmente, de “livros didáticos” (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 127). O professor torna-se o especialista, responsável por passar ao aluno verdades

científicas incontestáveis e habilidades técnicas funcionais. Um ensino no formato behaviorista, em que eram utilizados estímulos, reforços negativos e positivos para se obter a resposta desejada, moldando o comportamento do sujeito, de forma a controlar a conduta individual. Apenas o necessário era ensinado para que os indivíduos pudessem atuar de maneira prática e eficaz em seus trabalhos (KUENZER, 2011).

Com a globalização da economia implantada no país em 1989 e objetivando responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, a LDB 9.394/96, formulada no governo de Fernando Henrique Cardoso, propôs-se a mudar o formato da educação média. Até então ela era composta pelo Ensino Técnico, que tinha como meta formar para o trabalho e pelo Ensino Médio, puramente propedêutico, voltado para preparar o aluno exclusivamente para o ensino superior. A reforma introduz como proposta no Ensino Médio “preparar o jovem para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 8). Ele deixa, portanto, de ser puramente propedêutico.

A mudança visava justamente dar um fim ao caráter dominante no momento anterior à globalização, que organizou o princípio educativo e determinou o projeto pedagógico de formação profissional para atender às demandas da organização taylorista-fordista (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999). Essa organização deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho. Nessa concepção que fundamentou os cursos de treinamento das empresas de qualificação profissional das agências formadoras, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico não está posto aos trabalhadores (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999).

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, viesse a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Para Kuenzer (*in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 127):

Os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, através predominantemente do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões, em que é mais importante cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento. A habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização, valorizada em si mesma como evidência de aprendizagem. O livro didático é o verdadeiro responsável pela “qualidade” do trabalho escolar (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 127).

## 1.1 SENTIDOS DO TERMO “COMPETÊNCIA”

O contexto desenhado pela LDB 9.394/96, pelas DCNEM (BRASIL, 1998b) e pelos PCNEM (BRASIL, 1999a) trouxe à tona o debate sobre a formação por competências. Seria essa uma pauta restrita para a educação profissional, ou também pertinente ao ensino regular? A ênfase recaiu sobre o Ensino Médio - por ser etapa conclusiva da Educação Básica da população estudantil – e a rede pública, tendo em vista que a qualidade do ensino gratuito no Brasil migrou os alunos da população com melhor poder aquisitivo para a iniciativa privada.

Os adolescentes que buscam oportunidade de trabalho, enquanto estudantes da Educação Básica, em sua maioria pertencem a classes sociais menos favorecidas. Da inclusão social desses jovens dependerá a possibilidade de um presente imediato mais digno e, talvez, a perspectiva de dar continuidade aos estudos. A exclusão social, gerada pelo capitalismo e acentuada com o neoliberalismo, é dura não apenas para a força operacional do trabalho como um todo, mas em especial para o jovem, independentemente de sua posição econômica. Porém torna-se mais excludente proporcionalmente ao poder aquisitivo. “As figuras da desigualdade modificaram-se, pois, as classes sociais transformaram-se e a escolarização desenvolveu-se, globalmente falando; porém, a relação entre o sucesso escolar e a origem social ainda continua forte” (PERRENOUD, 1997, p. 71).

Pautando-se em estatísticas apresentadas pelo IBGE sobre trabalho e desemprego entre os jovens, o Presidente do Conselho de Emprego e Relações do Trabalho da Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo (FecomercioSP), José Pastore, utiliza-se dados de 2019 para contextualizar essa realidade:

Há problemas que se tornaram graves e crônicos no campo do trabalho. Um deles é a persistência do desemprego entre os jovens. Para a taxa média de 11,2% que atinge toda força de trabalho, o desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos chega a 27%. Do total de desempregados no Brasil, 32% são jovens. Entre os subutilizados que estão desempregados, trabalham poucas horas ou desistiram de procurar emprego, 42% são jovens. Não há dúvida. Os jovens constituem um dos grupos mais vulneráveis do Brasil. [...] o desemprego prolongado dos jovens tem consequências altamente negativas que podem se estender por toda uma geração (PASTORE, 2020).

Esse cenário prediz a necessidade de a escola preparar o aluno do Ensino Médio com competências que sejam aplicáveis em seu projeto de vida, que inclui a base material de produção, a atividade produtiva, o trabalho. A formação deve, porém, ser defendida no campo educacional com propostas pedagógicas não mecanicistas, mas fundamentadas na dialética. Sobre isso, Severino (2012, p. 44) assevera:

A existência humana se tece pela ação e pelo conjunto de atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. A substância do existir é a prática. O existir é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza material, com os outros sujeitos na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas por sua consciência e guardadas pela memória e objetivamente conservadas pela cultura (SEVERINO, 2012, p. 44).

As atuais propostas curriculares brasileiras manifestam as inúmeras diferenças entre Educação Básica e Educação Profissional. O foco nas competências, no entanto, é um princípio curricular em comum nelas identificado. A BNCC reconhece que os desafios da sociedade contemporânea:

[...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, pp. 465-466).

A contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho e da cidadania, conduz a uma pergunta-chave nesse processo de formação: *Como formar por competência?* Para que se chegue a uma resposta a essa pergunta, complexa em si mesma, faz-se necessário responder a outra que a antecede: *o que é competência?* O Dicionário Houaiss Conciso (2011) traz definições do termo como “conjunto de conhecimentos ou habilidades” e acrescenta a palavra “aptidão” igualmente como sinônimo de competência. Também vincula o termo à “autoridade atribuída a um indivíduo por seu cargo ou sua função; atribuição, alçada”. Já o Dicionário Michaelis (2000) dá grande ênfase a competência como “capacidade legal, que um funcionário ou um tribunal tem, de apreciar ou julgar um pleito ou questão”, em um contexto no qual se faz necessária a “faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto”.

Observando as definições acima citadas, nota-se que elas se referem à capacidade decorrente do conhecimento que alguém, no nível individual, tem sobre um assunto,

objetivando à tomada de decisão, bem como o termo também apresenta estreita relação com as esferas do direito e do trabalho. Competência é o substantivo feminino com origem no termo em latim *competere*, que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. Também é uma palavra usada como sinônimo de cultura, conhecimento e jurisdição. No senso comum é utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma tarefa. O seu oposto não apenas nega a capacidade de uma pessoa, mas sinaliza uma possível marginalidade dos circuitos de trabalho ou de reconhecimento social (FLEURY & FLEURY, 2001).

O termo competência começou a ser utilizado no final do século XV, vinculado à linguagem jurídica, tendo o seu sentido ampliado a partir do uso corrente e de estudos desenvolvidos por diversos autores, na tentativa de atribuírem a ele um significado mais preciso, em um processo de reapropriação. De acordo com Dolz (2004, p. 33 apud MOURA, 2005, p. 62):

O termo competência era utilizado na língua francesa no final do século XV para designar a legitimidade e a autoridade outorgadas às instituições para tratar determinados problemas (um tribunal é competente em matéria de...); a partir do final do século XVIII, seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar “toda capacidade devida ao saber e à experiência (DOLZ, 2004, p. 33 apud MOURA, 2005, p. 62).

Apesar de ganhar diferentes abrangências e profundidades, seja na área da educação quanto no setor produtivo, o termo competência é um conceito ainda em construção, que permite várias abordagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio fazem menção às competências básicas, que dizem respeito ao Ensino Médio como um todo; referem-se também a competências e habilidades relacionadas às áreas de conhecimento sem, contudo, conceituá-las com exatidão. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio estão indicadas as competências e habilidades das áreas de conhecimento e de cada uma das disciplinas que delas fazem parte; também neles competências e habilidades não são conceituadas com precisão (LOPES, 2001).

A BNCC, por sua vez, utiliza-se de uma terminologia para competências cujas “palavras expressas na definição, mesmo os conectivos e sinais que as vinculam (e, de, do, para, vírgulas) como frase, implicam conceitos, com suas predicções, inferências e julgamentos difíceis de serem assimilados em uma primeira leitura, isto é, por uma leitura não discutida ou compartilhada” (MACEDO; FINI, 2018). Nela, ganham destaques termos como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A tabela a seguir demonstra essa realidade, partindo da compreensão de vários autores.

**Tabela 2. Compreensões do termo “competência”**

Autor	Compreensão do termo “competência”
Allal, 2004 (apud Ollignier, 2004, pp. 15-83).	“[...] organização dos saberes em um sistema funcional”. [...] suas principais dimensões são: a rede dos componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensório-motores, bem como sua aplicação a um grupo de situações e a orientação para uma determinada finalidade”. “[...] uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.
Gillet, 1991 (op. cit., p. 36).	“[...] sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz”.
Levy-Leboyer, 1996 (op. cit., p. 36).	“[...] repertórios de comportamentos [que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada ação”.
Lê Boterf, 1998 (op. cit., p. 133).	“[...] uma combinatória complexa, de uma ligação coordenada, multidimensional, que sempre deve ser recriada, da mobilização de múltiplos recursos, de saberes, de “savoir-faire”, de estratégias, de habilidades manuais, de atitudes, de valores privilegiados...”
Malglaive, 1990 (op. cit., p. 153).	“[...] uma totalidade complexa e instável, mas, estruturada, operatória, isto é, ajustada à ação e as suas diferentes ocorrências” “[...] estrutura dinâmica cujo motor é a atividade”.
Ollagnier, 2004 (p. 10).	“[...] a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”.
Perrenoud, 2004 (op. cit., p. 153).	“[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.
Plantamura, 2003 (pp. 11-13).	“[...] capacidade, processo, mecanismo de enfrentar uma realidade complexa, em constante processo de mutação, perante a qual o sujeito é chamado a nomear a realidade, a escolher. Entendemos os saberes, na sua vertente de ciência e na sua dimensão de experiência, como sinônimo de conhecimentos e que se adquirem sentidos se mobilizados no processo sempre único e original de construção e reconstrução de competências (p. 11). [...] A competência deve ser entendida como recurso para dominar uma realidade social e técnica complexa, diante da qual o ser humano é chamado a escolher”.
Tardiff, 1994 (op. cit., p. 36).	“[...] um sistema de conhecimentos, declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...] organizados em esquemas operatórios que permitem a solução de problemas”.
Terezinha Rios, 2003 (p. 46).	“Saber fazer bem...”
Toupin, 1995 (op. cit., p. 36).	“[...] a capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”.
Zarifian, 2001 (p. 68).	“[...] o “tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade do indivíduo” diante de situações profissionais com as quais se depara.”
Medef, Apud Zarifian, 2001 (p. 67).	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.”

**Extraído de: Tabela 08. Noções gerais de competência (MOURA, 2005, pp. 63-64).**

Depreende-se das definições acima elencadas que, em sua maioria, valorizam a mobilização de conhecimentos, o saber, a tomada de decisões e esquemas que se possui para desenvolver e solucionar problemas novos de forma criativa e eficaz. Também associam

competências à adequação, ao saber agir com pertinência, saber aprender, mobilizar, transferir e integrar saberes, saber se comunicar, saber se envolver, se comprometer, a ter iniciativa, assumir riscos, responsabilidades, associando competência às práticas, à confiança e ao reconhecimento.

Na área educacional, propriamente, segundo Sacristán (2011), não há uma definição de consenso para o termo competência. Para o autor, existem diversos e opostos significados, sendo que o termo foi incorporado de forma vertical, através de leis e decretos de cumprimento obrigatório, assumindo que todas as pessoas conhecem e concordam com o seu significado. Sem a preparação dos educadores, o termo é utilizado nas escolas em práticas burocráticas e não como fator de mudança nas práticas pedagógicas.

Independente da diversidade de associações, o termo competência configura-se como processo não estático, que remete a recursos cognitivos e práticos, numa tridimensionalidade do agir humano que abrange as esferas, denominadas por Severino (2012, p. 47) de produtiva, social e simbólica:

O agir humano se efetiva numa tríplice dimensão decorrente de serem três as referências da visada e das relações que o homem busca estabelecer com elas. Um primeiro ângulo é a existência prática, na qual o sujeito se dirige à natureza física, seu primeiro ambiente natural, e estabelece uma relação de troca e apropriações fundamental para sua sobrevivência. [...] Num segundo ângulo, o agir humano refere-se a seu semelhante. A esfera social é outro ambiente com o qual precisa continuamente interagir para sobreviver como membro do grupo. Num terceiro ângulo, a ação humana relaciona-se com outro ambiente, igualmente imprescindível, formado pelas referências da sua subjetividade: a cultura simbólica, universo no qual também se desdobra sua existência (SEVERINO, 2012, p. 47).

Na perspectiva da prática tridimensional como mediação do existir, Philippe Perrenoud (2013) apresenta estreita relação de competências com a escola que prepara para a vida. A compreensão de competências por ele proposta se aproxima de um enfoque didático, mais especificamente segmentado para uma formação geral que perpassa os âmbitos social, produtivo e simbólico. Isso, por sua vez, é um dos motes que o conduz como referencial primário nesta dissertação, que pauta sua investigação e análise na compreensão e práticas de professores de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo, no ensino por competências.

Na concepção do sociólogo suíço (1999, p. 35):

A abordagem por competências não se opõe à cultura geral, a não ser que esta última receba uma orientação enciclopédica. [...] A própria existência de uma cultura geral não será preparar os jovens para entender e transformar o mundo em que vivem? Por que a cultura iria tornar-se menos geral, se a formação não passasse apenas pela familiarização com as obras clássicas ou pela assimilação de conhecimentos científicos básicos, mas também pela construção de competências que permitem enfrentar com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros as diversas situações da vida? Por que a cultura geral não prepararia para enfrentar os problemas da existência? (PERRENOUD, 1999, p. 35).

São vários os conceitos de competências atribuídos por Perrenoud. A ênfase, porém, repousa sobre a mobilização de recursos cognitivos, objetivando “agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Uma competência que se manifesta na execução de uma tarefa não é, portanto, a mera aplicação de conhecimentos memorizados. Também envolve um julgamento da pertinência dos recursos disponíveis e sua integração com discernimento em tempo real. Assim, a construção de competências é inseparável da formação de esquemas, que devem ser compreendidos – a exemplo da concepção adotada pela Psicologia e Ciência Cognitiva – como estruturas mentais que representam algum aspecto do mundo (PERRENOUD, 1999). Isso equivale a dizer que os esquemas de mobilização de recursos cognitivos desenvolvem-se e estabilizam-se na prática; constroem-se com treinamento, experiência e se tornam mais eficazes quando associados a uma postura reflexiva.

Perrenoud (2000) exemplifica competência como saber orientar-se em uma cidade desconhecida (ler um mapa, se localizar, pedir informações...); saber votar; saber se informar. Ele considera que as competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais, visto que nem todos os seres humanos vivem as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. O autor acredita que algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola, outras não.

No que tange à Educação, o conceito de competência, por ele proposto, trouxe um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre o embate entre aqueles que entendem competências como processo de formação do educando e os que a compreendem como concepção de educação cujos conteúdos se dirigem apenas para o saber fazer, propagado pela ideologia dos grupos dominantes (BESSA, 2008). Os opositores à construção de competências acreditam que isso implica na redução dos saberes, ao passo que a missão da escola é primeiramente instruir e transmitir conhecimentos. Para Perrenoud (1998, pp. 3-7), a oposição entre saberes e competências é, ao mesmo tempo, fundamentada e injustificada:



Tem fundamento, porque não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar sua organização em disciplinas fechadas; é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário (PERRENOUD, 1998, pp. 3-7).

Partindo do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, Perrenoud (1998, 1999) vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Nessa perspectiva, é árduo defensor de que se deve construir as competências desde a escola, tendo em vista que a sua construção não é virar as costas aos saberes. Segundo ele (1998, pp. 3-7):

Muitos dirão que não compete ao ensino básico, mas ao profissionalizante, gerar conhecimentos que tenham aplicabilidade prática no mundo do trabalho. Há, porém, uma diferença entre direcionar o ensino para atividades técnicas, práticas e específicas e criar condições de aprendizagem e conhecimentos que estimulem no aluno competências. A noção de competência remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas (PERRENOUD, 1998, pp. 3-7).

Tomar decisões, resolver problemas, saber apreciar e julgar são recursos intelectuais a ser mobilizados para agir, produzir, sobreviver, conviver em situações concretas. Mobilizar conhecimentos para aplicá-los em situações determinadas requer um currículo escolar voltado para competências e não apenas para conteúdo. Requer, portanto, um esforço permanente de transposição didática para criar ambientes de aprendizagem facilitadores da constituição de conhecimentos que façam sentido e permitam ao aluno descobrir porque se aprende e para que serve o aprendido (PERRENOUD, 1999).

No âmbito da educação, por exemplo, são inúmeras as situações complexas, pertinentes ao trabalho de professor, em que fazer bem pode não ser suficiente. Às vezes é necessário superar e esperar o imprevisível, mesmo fazendo o melhor possível. O mesmo se aplica ao educando como um direito de apropriar-se da construção de competências nas quais os saberes teóricos e práticos não se limitem ao fazer, mas à tomada de decisões pautadas no conhecimento. Para isso, é preciso que os professores, principalmente no que concerne aos de Filosofia, adotem um currículo e práticas pedagógicas que promovam a potência do pensamento e a experiência da reflexão. Ou melhor, a possibilidade de que cada aluno conquiste o domínio das estruturas superiores do pensar, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC nomeiam como competências. A exemplo do que enfatiza Macedo (2002, p. 123):

A escola foi, é e sempre será o lugar de conhecimentos que uma cultura não pode esquecer, daquilo que uma cultura, sociedade ou civilização melhor reuniu como técnica, conhecimento, explicação ou regularidade sobre algo considerado relevante para os seres humanos, os seres vivos ou a natureza. A escola sempre será o lugar do conhecimento, porém articulado com a questão da competência, nos termos que ela se coloca hoje (MACEDO, 2002, p. 123).

## **1.2. FALSEAMENTO IDEOLÓGICO NA ASSOCIAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS E SISTEMA PRODUTIVO**

No Brasil, a associação de competências como instrumento cerceador do conhecimento e de reprodução da submissão ao capital deve-se aos moldes como a educação concebeu o ensino profissional e ao contexto no qual foram implementadas as reformas educacionais. Estudos empreendidos por Kuenzer (*in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 122) apontam que:

A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909 com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Estas escolas, antes de pretenderem atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 122).

Dessa forma, a formação de trabalhadores e do cidadão brasileiro constituiu-se historicamente a partir da categoria de dualidade estrutural. Isto porque havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, característica do taylorismo-fordismo – por um lado, as atividades de planejamento e supervisão, por outro, as de execução (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999).

Na década de 1940, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional da Indústria (SESI) reforçaram a imagem da educação profissional como mercadoria, cuja produção deve atender aos interesses das empresas capitalistas. (WEINSTEIN, 2000). Duas instituições com muita visibilidade na mídia e forte presença na vida cotidiana dos trabalhadores paulistas, o SENAI foi criado por Getúlio Vargas, em 1942, e o SESI, por Eurico Gaspar Dutra, em 1946. Seu surgimento significou a vitória de seus idealizadores na tarefa de convencimento do Estado e de seus próprios parceiros industriais sobre a necessidade de sua

existência. Apesar da década de 1940 ter sido marcada pela expansão do papel do Estado, a responsabilidade da administração das duas instituições permaneceu nas mãos de organizações privadas, que congregavam os industriais. Segundo análise de Weinstein (2000, p. 19):

Nenhum dos dois eventos foi comemorado com pompa ou banda de música, mas ambos representam importantes progressos na área da política social brasileira. Esses acontecimentos eram não apenas novos, mas também incomuns, uma vez que ambos os órgãos seriam financiados e administrados mais por associações de industriais que pelo Estado que os criara. E eles constituíam uma novidade não apenas no Brasil, mas também em nível mundial, uma vez que era muito difícil, durante a década de 1940, quando a presença do Estado nas relações industriais e no dia-a-dia aumentava cada vez mais, encontrar outra sociedade onde a responsabilidade pela capacitação profissional e por serviços sociais estivesse sendo delegada a organizações essencialmente privadas. Por decreto do governo, os industriais brasileiros assumiram o controle dos dois órgãos, que haveriam de se revelar fundamentais para as relações industriais e para a disciplina do trabalho (WEINSTEIN, 2000, p. 19).

A duas instituições contribuíram de forma inquestionável com o processo pelo qual algumas funções na sociedade brasileira e a capacitação considerada necessária para exercê-las se tornaram domínio de profissionais. Porém é inevitável que a história recente do país – com instituições como o SENAI e Sesi consolidando de forma marcante a perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho, paralelamente ao ensino regular comprometido com a formação de uma elite detentora do saber científico – traga à tona diferentes sentimentos quanto ao currículo por competências, proposto para o Ensino Médio.

O contexto no qual as reformas educacionais ocorreram também reforçou o estereótipo do comprometimento da formação por competências com o mundo produtivo:

Na América Latina o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, que por sua vez são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos de 1990 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 80 (DELUIZ, 2001, p. 4).

Apesar do enfoque das competências ter sido inserido no sistema educacional latino-americano – com ênfase no brasileiro – mediante as exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo, associá-las a uma pedagogia baseada na subordinação da escola ao mercado de trabalho é concepção simplista. “Ao mesmo tempo em que se atribui a origem da noção de competências à educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, assim como suas críticas exigem cuidados” (RICARDO, 2010, p. 608). Ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural, são formações distintas. Ambas buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais.

A educação geral e a formação técnico-profissional, além de outras diferenças, atribuem distintos *status* aos saberes e às práticas. Isso implica diferentes *status* na legitimação dos saberes que serão objetos dessas formações, bem como suas referências. A nova concepção de Ensino Médio a partir da LDB 9.394/96 e a reforma do ensino profissional, levada a efeito pelo Decreto 2.208/97, reconhecem essa distinção. Delimitam as fronteiras na relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, constituindo-as em redes distintas, com objetivos claramente definidos. Segundo Kuenzer (*in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, pp. 134-135):

Ao sistema escolar compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio, a ser complementado pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação. [...] A formação profissional de nível básico, médio e tecnológico passa a ser objeto de outro sistema, que corre em paralelo e que, para os dois primeiros níveis não exige escolaridade anterior (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, pp. 134-135).

Sendo o local onde se dá a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viverem na sociedade a que pertencem. Dentre os conteúdos culturais de que o aluno deverá apropriar-se para entender o mundo ao qual pertence, está o da realidade a sua volta. Formar por competências não pertence somente ao mundo do trabalho. Ela está no centro de toda ação humana individual ou coletiva. É um saber fazer com conhecimento e consciência. Frequentamos a escola para sair dela e podermos utilizar tudo o que aprendemos na vida pessoal, política, cultural, associativa, econômica, profissional (PERRENOUD, 1999).

O modelo de competência apareceu em todos os modelos da cultura e educação que não responderam às exigências expressas pelos avanços, especialmente o tecnológico. Formuladores de políticas públicas, empresas e comunidade entendem a importância da educação e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico do país. Tanto assim, que apesar de questionáveis, as avaliações de desempenho em testes internacionais exercem grande influência no comparativo desenvolvimento de um país e qualidade do sistema de ensino.

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment - PISA), desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Organisation de Coopération et de Développement Économiques - OCDE), mostram que os países que apresentam os melhores números na avaliação são aqueles com maiores Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH). O PISA observa as competências em leitura, matemática e ciências de estudantes na faixa de 15 anos, aplicando a avaliação a cada três anos. Em 2018, 79 países participaram do programa, que coleta os dados e produz indicadores que possam subsidiar políticas de melhoria na educação. O Brasil tem apresentado baixo desempenho e ocupado os últimos lugares na classificação geral, por conta da baixa pontuação do alunado em ciências e matemática.

O termo competência está diretamente relacionado aos quatro pilares da educação, citados por Jacques Delors (DELORS, *in*: DELORS; AL-MUFTI; AMAGI *et al.*, 1998). Em 1996, ele elaborou para a UNESCO o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, “em que se traça o perfil de um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário que combata o fracasso escolar, baseado em uma aprendizagem de qualidade, para o que se requer uma reformulação dos diferentes níveis educacionais” (SACRISTÁN, 2011, p. 17). A proposta foi pensar em um ambiente escolar onde teoria e prática são componentes de um mesmo processo. Cada pilar contém objetivos específicos, porém diretamente ligados um ao outro. Focam o desenvolvimento do estudante como ser dotado de conhecimento, integrado ao mundo do trabalho e como ser humano ético e moral, que convive com as diferenças com tolerância e compreensão. Os pilares básicos são:

- **Aprender a conhecer:** adquirir as competências necessárias para a compreensão, incluindo a metacognição. Nesta aprendizagem destacam-se as habilidades para construir conhecimentos e exercitar o pensamento. Assim, o aluno será capaz de selecionar informações com significado para sua realidade;
- **Aprender a fazer:** formar-se para o mundo do trabalho. Nesta aprendizagem, destacam-se a aplicação de conhecimentos significativos ao trabalho e o estímulo à criatividade;
- **Aprender a conviver:** descobrir o outro e identificar objetivos comuns. Nesta aprendizagem destacam-se o autoconhecimento, a auto-estima, a solidariedade e a compreensão;
- **Aprender a ser:** elaborar pensamentos autônomos e críticos. Nesta aprendizagem destaca-se a ideia de preparar o ser humano inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade.

A proposta de Delors em pensar um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário, onde teoria e prática são componentes de um mesmo processo (SACRISTÁN, 2011), não pôde ser efetivada no ambiente escolar tal como prescrita. A Resolução CEB n. 3, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 26 de junho de 1998

(BRASIL, 1998a), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM, 1998b), que em seu Art. 1º. “vincula a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998b). O Ensino Médio deixa de ter a diversidade de caráter entre o ensino técnico e a escola propedêutica predominante no país até então, para assumir a formação geral associada ao trabalho. Segundo Kuenzer (2000b, p. 2):

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais [...], que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível (KUENZER, 2000b, p. 2).

Ainda segundo Kuenzer (2000b, p. 8):

A necessária superação da dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico pelo Ensino Médio tecnológico, como propõe a Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, exige tamanho investimento que não é preciso muito esforço para concluir que teremos longos anos de Ensino Médio secundarista pela frente. Basta analisar os recursos disponíveis nos orçamentos públicos das unidades federadas e da União, que mal cobrem os custos básicos de um sistema insuficiente e inadequado, para se ter clareza de que a universalização do acesso ao nível médio não está presente no orçamento da União, a não ser na forma de financiamento por intermédio de agentes financeiros internacionais (KUENZER, 2000b, p. 8).

O processo globalizado chega ao Brasil com expressividade a partir dos anos de 1990. No século XXI, o modelo neoliberal na condução do sistema econômico global apresenta importante força de impacto na educação. O sistema educacional nacional foi influenciado por ocasião da utilização de diretrizes educacionais de ordem universal. Cidadania e mundo do trabalho tornaram-se propostas basilares nos currículos oficiais do país (BRASIL, 1996). Observa-se a partir de então importante mudança na essência do processo educacional, caracterizado pela dualidade cidadão que deveria ser educado para uma visão de interesse geral e cidadão instrumentalizado como mão de obra. A ambas modalidades de ensino foi lhes tirada a oportunidade de aprender a pensar e imputado o papel de ser econômico (KUENZER, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999). Nessa direção, o sujeito é educado pelo interesse do Estado, hoje referenciado pelo modelo neoliberal, individualista, de interesse particular.

A visão de mundo neoliberal, demarcada por saberes fragmentados e ideologizados, pavimenta um cenário no qual se torna indispensável estimular o debate sobre o papel da educação e sua relação com o desenvolvimento social, cultural, político e econômico. As mudanças ocorridas com o desenvolvimento tecnológico e o advento da economia em escala

global provocam transformações e novos desafios para a educação. Nesse contexto, o ensino por competências ganha cada vez mais consistência, firmando-se como metodologia que se opõe à visão disciplinar, em benefício de saberes transferidos a situações reais.

Unindo-se a estudiosos que se debruçam na Pedagogia das Competências como saberes aplicados em ações concretas, Zabala (2009) apresenta o conceito de “transferibilidade”. Competência assume o significado de “uso eficiente e responsável do conhecimento para fazer frente a situações problemáticas relevantes” (ZABALA, 2009, p. 36). Na visão do autor, competência diferencia-se de conhecimento – aquilo que se sabe – para ganhar *status* de um saber que sabe ser transferido e aplicado a outros contextos. A transferibilidade dos saberes, concretizada na realidade com criticidade e autonomia, é uma via para minimizar os impactos da economia global na educação.

No antigo capitalismo, o sistema educacional focava na formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança. Na nova ordem econômica neoliberal contemporânea, o sistema educacional objetiva trabalhadores com capacidade de aprendizagem, competitivos, criativos, que saibam trabalhar em equipe. Indivíduos suficientemente aptos a responder a suas demandas, porém sem poder de decisão para reivindicar melhores condições de trabalho. O discurso neoliberal reitera as contradições estruturais. O trabalho está subordinado ao capital, o trabalhador à máquina ou computador, o consumidor à mercadoria, o bem-estar à eficácia, a qualidade à quantidade, a coletividade à lucratividade (CARNEIRO, 2006).

Nesse cenário, a ideologia apresenta-se como terreno fértil para a alienação da sociedade, levando o indivíduo tomar como válidos conceitos e valores que não correspondem à realidade. Caracterizando-se como um “processo de racionalização [...] dos interesses de uma classe ou grupo dominante [...] tem por objetivo justificar o domínio exercido e manter coesa a sociedade, apresentando o real como homogêneo, a sociedade como indivisa, permitindo com isso evitar os conflitos e exercer a dominação” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 141).

Muitos foram os filósofos que apresentaram a noção de Ideia como sendo a base do pensamento e do conhecimento. Platão, assim como Parmênides, pensava que a Ideia era o ser em si, a coisa mesma que mantém identidade consigo mesma, não muda, não se altera e permanece no tempo como sendo sempre a mesma. Na Renascença, René Descartes compreendeu as Ideias como fundamento inteligível, que era a base de toda cognoscibilidade. Immanuel Kant, por sua vez, entendia por Ideia tudo aquilo que a Razão poderia pensar, mas jamais conhecer, como o Mundo, Deus e a Alma. Já Hegel pensava a Ideia como o infinito.

No entanto, “o termo ‘ideologia’ é amplamente utilizado por influência do pensamento de Marx [...]” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 141), para quem Ideias são valores que os homens criam segundo as suas condições materiais de existência. Esses valores são criados não para explicar a realidade, mas com o fim específico de manter o *status* da propriedade privada e dos donos dos meios de produção. Visando esclarecer o conceito de ideologia marxista, Severino (1986, p. 10) conclui que:

Em síntese, para Marx, a ideologia é toda *forma de pensamento teórico*, cujo conteúdo se constitui de *representações ilusórias* do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos *interesses particulares* das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada (SEVERINO, 1986, p. 10, *grifo do autor*).

A ideologia apresenta-se, portanto, como forma de produção do imaginário social, que corresponde aos anseios da classe dominante como meio eficaz de controle social. Essa instrumentalização da razão ameniza os conflitos de classe, seja invertendo a noção de causa e efeito, seja silenciando questões que, ao serem oprimidas, impedem a tomada de consciência do trabalhador de sua condição histórica. Nessa perspectiva, Severino (2012, p. 116) alerta:

Por lidar com recursos simbólicos, a educação é terreno fértil para esse falseamento ideológico. Ele ocorre especialmente porque é mediante a educação, tanto informal como formal, que os indivíduos se apropriam dos padrões culturais de seu grupo. A educação contribui para manter esses padrões em nome da demanda da sociedade pela autoconservação (SEVERINO, 2012, p. 116).

O falseamento ideológico em associar competência a um conceito intrínseco que se desloca do sistema produtivo para a educação, preconizando a formação de mão-de-obra qualificada, porém desprovida de autonomia e criticidade aos projetos estabelecidos pelos grupos dominantes, reverte-se contra o sistema educacional brasileiro. As diretrizes nacionais, com a Reforma do Ensino Médio em curso, configurada na BNCC (BRASIL 2018) e, especificamente no Estado de São Paulo, no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), fazem de competência centralidade na proposta curricular e no debate contemporâneo. Por sua vez, “parte da comunidade acadêmica brasileira ainda reluta em aceitar o enfoque das competências por entender que se trata de perspectiva de educação a serviço da chamada economia do conhecimento em detrimento da apropriação da cultura” (NICOLA; VOSAGERAL, 2019, p. 109).

Com essa perspectiva, Perrenoud (1999, p. 13) avalia:



Ora, embora não desprezem as competências, em particular nos campos onde elas assumem abertamente uma missão de formação profissionalizante, as universidades não lhes conferem um estatuto dos mais prestigiosos. [...] mesmo quando formam competências, elas têm o pudor de não designá-las e preferem enfatizar o saber erudito, teórico e metodológico. [...] Se a universidade não induz a uma abordagem pelas competências no ensino médio, será que podemos dizer que, nessa matéria, a escola obrigatória sofre antes a influência das formações profissionalizantes que a seguem? Talvez a atenção dada às competências possa levar os meios econômicos a encorajarem a escola obrigatória a dirigir sua ação na mesma direção (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Ao desconsiderar a Pedagogia das Competências como recurso teórico-metodológico que possa subsidiar estratégias pedagógicas que venham proporcionar aos educandos saberes teóricos e práticos, aplicáveis na dimensão de realização social quanto individual, corre-se o risco de promover a cultura do desencantamento na busca de práticas pedagógicas, de matriz crítico-emancipatória, aplicáveis nesse contexto. Essa concepção adotada como verdade paradigmática pode tratar-se de armadilha para legitimar a emergência das forças de produção no sistema educacional, como também consolidar o alerta preconizado por Proença-Lopes e Zarembo (2013, p. 296):

A realidade educacional brasileira reflete um desencantamento com a educação, principalmente na sua forma institucionalizada, que pode ser percebido tanto no discurso daqueles envolvidos nas práticas escolares, gestores, professores, alunos e seus familiares, quanto na sociedade em geral. [...] percebe-se paralelamente a este, um encantamento com a concepção neoliberal de mundo que, no entanto, desumaniza (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 296).

Para que o sistema educacional não se limite a ser “valioso instrumento nas mãos do grupo social dominante para o exercício de sua hegemonia [...], apresentando eventualmente um potencial contraideológico” (SEVERINO, 2012, pp. 78-79), Mészáros (2008, pp. 76-77) apresenta uma análise concernente:

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vai além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As pessoas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (MÉSZÁROS, 2008, pp. 76-77).

A transformação social emancipadora é compromisso inconcebível sem a contribuição, concreta e ativa, da educação. Tarefa que demanda, como alerta Mészáros (2008), a participação de todos. Um passo importante nessa direção é o discernimento sobre os processos educacionais, fundamentado em uma perspectiva crítica sobre a legislação. É nesse contexto que se estrutura o segundo momento desta pesquisa. Recorrendo aos elementos implicados na legislação pertinente que sustenta os projetos pedagógicos em desenvolvimento nos sistemas de ensino, particularmente aqueles da proposta da Rede Estadual Paulista, busca identificar os sentidos e o papel que a Filosofia tem assumido e o lugar que destina à perspectiva da formação por competências.

## **2. O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE ESTADUAL PAULISTA E O LUGAR NELA OCUPADO PELA FILOSOFIA**

Neste segundo passo, a investigação continua discutindo a relação do ensino e aprendizagem da Filosofia com o ensino por competências, no processo de formação do adolescente. A análise, agora, se fundamenta no contexto concreto da proposta pedagógica apresentada pela Rede Estadual de São Paulo. Propõe-se então a avaliar os rumos que o ensino de Filosofia vem assumindo na escola média do ensino paulista, pondo em discussão se a presença da disciplina em um currículo voltado para a formação por competências se justifica ou esse componente é um estranho no ninho. Questiona também se ela tem desempenhado aí algum papel ou se teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo.

A linguagem educacional sobre competência, como esclarece Sacristán (2011), é um movimento que vem sendo observado há muito tempo e cujo grande problema reside no perigo de se converter em linguagem dominante e exclusiva. No campo pedagógico, a noção de competência é um debate que se faz presente na sociedade e tão antigo como a escola. Porém, conforme ressalta Perrenoud (1999), nas últimas décadas vem ganhando maiores dimensões em escala mundial em uma “irreversível ascensão” (ROMAINVILLE, 1996 apud PERRENOUD, 1999, p. 12):

Por que será que vemos atualmente o que Romainville (1996) chama de uma “irreversível ascensão” da noção de competência em educação escolar? Talvez globalmente porque as ameaças de desordem e desorganização estão tornando-se cada vez mais vivas nas épocas de mudanças e crise (PERRENOUD, 1999, p. 12).

### **2.1. O CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo da adoção e ascensão da formação por competências no sistema educacional brasileiro. O documento é recente. A versão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a referente ao Ensino Médio em 2018. Não se pode afirmar que sejam versões finais, pois estão programadas reformulações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 5 anos e em 3 anos para o Ensino Médio. Novas diretrizes, portanto, poderão ocorrer para a Educação Básica, incluindo na formação inicial e continuada de professores para essa faixa de ensino.

O objetivo da BNCC é apresentar um documento norteador do que é ensinado nas escolas em todo território nacional, englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Apresenta-se como ferramenta que visa a orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. Segundo os documentos:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017b, p. 16).

Depreende-se dos textos que a BNCC determina os objetivos de aprendizagem essenciais que se quer alcançar e indica – por meio do estabelecimento de conteúdos – os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todo estudante desenvolva ao longo da escolaridade. A proposta é consistir não em um currículo, mas em um documento norteador, que surge da necessidade de se elaborar uma referência única do que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, em todas as fases da Educação Básica: da Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

Entre os anos de 1997 e 2000, segundo estabelecido pela LDB 9.394/96, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio. Somente mais tarde, por meio do Programa Currículo em Movimento<sup>6</sup>, incluiu-se uma proposta para o desenvolvimento de uma grade também para a Educação Infantil. Embora tenham o objetivo de criar condições que permitam o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania dos jovens, os PCNs não eram tão detalhados ou tampouco tão objetivos quanto almeja ser a BNCC, inclusive no que se refere às competências:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p. 8).

---

<sup>6</sup>  **Currículo em Movimento** - Programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) para melhorar a qualidade da Educação Básica no país por meio da organização do currículo. A Educação Infantil, que não tinha sido contemplada com uma matriz curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), junta-se ao Ensino Fundamental e Ensino Médio como meta de desenvolvimento nos sistemas estaduais e municipais brasileiro.

A ideia sobre o ensino, presente no documento, não é planejar uma aula específica sobre competências ou transformá-las em componente curricular, mas articular a sua aprendizagem à de outras habilidades relacionadas às áreas do conhecimento (CASAGRANDE; ALONSO; SILVA, 2019). Ao todo, são 10 competências gerais, das quais muitas dizem respeito ao desenvolvimento socioemocional: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

O conceito de competências assumido pela Base Nacional Comum Curricular não apenas possui posição fundamental, como perpassa por todas as fases de ensino, objetivando garantir a formação integral dos indivíduos. São competências que integram as denominadas *competências para o século XXI*, que dizem respeito a formar cidadãos mais críticos, criativos, participativos e responsáveis, com capacidade de aprender a aprender, resolver problemas, ter autonomia para a tomada de decisões; cidadãos que sejam capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções; cidadãos aptos a propor soluções para problemas e desafios, trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias; que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista, mas que também sejam flexíveis e adaptáveis ao sistema. Segundo os documentos (BRASIL, 2017b, p. 13):

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017b, p. 13).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2018) questiona a legitimidade da BNCC, que na percepção da instituição:

Causa grande estranhamento a ideia de que esta BNCC é fruto de debate coletivo ao longo de 4 anos. Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do debate que estava em curso, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado. Por exemplo, apenas português e matemática obtêm detalhamento nesta versão, contrariando o percurso anterior e menosprezando o conjunto de áreas que compõem o currículo do ensino médio. Esvaziando de significados, com isso, o debate que havia sido feito (ANPED, 2018).

O Ensino Médio, por sua vez, passou por complexa mudança. A Lei n. 13.415/17 garantiu nova sistematização para essa fase de ensino, determinando que se passa a considerar o ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia, nesse período da educação, não mais como componentes curriculares obrigatórios. Impôs a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática e conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil. Um dos argumentos utilizados pelo Governo para justificar tal medida que propõe a reforma no Ensino Médio foi a tentativa de priorização das necessidades pessoais de cada estudante, além de visar uma maior semelhança e uniformização curricular com os sistemas educacionais de outras nações. Para a ANPED (2018):

A retirada do ensino médio da proposta da BNCC da Educação Básica, já aprovada para a educação infantil e para o ensino fundamental, foi um fato simbólico, com um significado fundamental para a compreensão da atual reforma por meio da MP746/16 que resultou na Lei 13.415/17. Esta etapa da educação escolar brasileira foi, na prática, desvinculada da Educação Básica, contrariando a LDB/1996, que considera o ensino médio, no interior de uma concepção educacional avançada de educação básica, uma das suas três etapas, indissociável das demais. A cisão da educação básica, com o envio pelo MEC da proposta de BNCC da educação infantil e do ensino fundamental sem o ensino médio, cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o MEC apresentou para a BNCC do ensino médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária (ANPED, 2018).

A formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica é outro aspecto que tem recebido contundentes críticas por conta de seu desenho, que assume uma feição prescritiva e padronizada. A ANPED (2019) denominou o documento de “Uma Formação Formatada”, na qual a formação de professores apresenta-se como “uma nota só”. A entidade refere-se ao fato de o texto referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica adotar como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes à BNCC. Na análise da instituição:

Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. A formação por competências desconsidera a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação e a “responsabilidade educacional em se construir um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2017, p. 156 apud ANPED, 2019).

A centralidade da BNCC como eixo fundante da proposta de formação de professores reverte em graves consequências para a qualidade do ensino no país, principalmente no que se refere à qualidade da Educação Básica. Por ser um país federativo e com grande dimensão territorial, a Constituição Federal, em seu Artigo 211, outorga à União, aos Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A BNCC desconsidera a autonomia de cada ente federado para elaborar suas políticas educacionais locais, direcionando-se na contramão de uma política que valorize o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos (ANPED, 2019). A conclusão é de que o documento resulta em instrumento ideológico, postulando a ideia de que formatando uma formação geral, única e igual, a federação vai resolver o problema da educação nacional, em particular aquele da formação dos professores.

O terceiro ponto de questionamento diz respeito à visão da educação como formação geral, única e padronizada. Esta é uma diretriz não compatível também com a formação na perspectiva de uma escola que prepara para a vida (PERRENOUD, 2013). A BNCC pauta-se no ensino por competências, porém o direciona para a construção de “um novo currículo, único, padrão, obrigatório e centralizado a ser “aplicado” pelas(os) professoras(es) em todo o País” e o apresenta como se “assim o “Novo Ensino Médio” surgirá magicamente” (DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020, p. 16). Em sentido inverso, o ensino por competências preconizado por Perrenoud (1999) dá voz aos sujeitos, configurando um processo no qual:

A educação com base na formação por competências estimula a resolução de problemas, desafia os alunos a trabalhar com os conhecimentos já adquiridos, a integrar e a criar novos. O conteúdo é o meio, o fundamento e não um montante de informações repassadas para cumprimento de um programa. O professor é mediador do processo de aprendizagem, leva-o a ser autônomo e capaz de tomar decisões (SOUZA; OKÇANA, 2013, p. 295).

Tendo como princípio que todo aluno deve ser visto na sua individualidade e na sua pluralidade, conclui-se que cada educando que constitui uma sala de aula traz consigo o seu conhecimento prévio de mundo, suas vivências, suas crenças e costumes. São seres culturais que devem ser concebidos em sua totalidade e cujas competências fazem parte da cultura; muitas das quais começam fora do ambiente escolar, estando intrinsecamente contextualizadas no contorno em que o educando atua.

A articulação de competências às aprendizagens tem estimulado reflexões e questionamentos sobre a BNCC, apontada como documento configurado “como um currículo unificado e, que, nesse sentido, atua contra a diversidade e o protagonismo das juventudes que

defende” (ANPED, 2019). A proposta de formação sedimentada pela competência socioemocional é outro aspecto do documento que o vincula com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital. Na Educação Socioemocional, os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessários ao longo da vida escolar. Por intermédio das atividades propostas, busca-se educar e inspirar corações e mentes, materializando projetos que contribuam para as transformações destes alunos e, conseqüentemente, do mundo ao seu redor (BRUENING, 2018). Essa perspectivação, numa proposta curricular à luz dos anseios neoliberais, apresenta-se como um recurso facilitador para que o aluno seja forjado e adaptado às necessidades do capital.

Outro aspecto que vem merecendo crítica à BNCC é a compreensão de que ela adota a noção de competência dissociada do conteúdo. O documento explicita:

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...], a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017b, p. 13).

O posicionamento do documento para com o desenvolvimento de competências comprometidas com o “saber fazer” vem recebendo análises desfavoráveis. Tal concepção vem sendo compreendida como retirada da centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática; ou seja, a adoção da noção de competências dissociada do conteúdo. Para a ANPED (2019):

[...] reiterar que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer” esvaziando seu conteúdo é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento (ANPED, 2019).

Em oposição a uma concepção doutrinária da aprendizagem para desenvolver competências com o objetivo de pensar a escola como se fosse uma empresa, Perrenoud (1999), discordando desse modelo de educação, ressalta que o educar por competências não demanda o esvaziamento de conteúdo, como também não remete ao reducionismo do saber fazer. Para o autor, os opositores à construção de competências acreditam que isso implica na redução dos saberes, ao passo que a missão da escola é primeiramente instruir e transmitir conhecimentos. Sobre esse dilema ele responde com uma pergunta: “para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente”? (PERRENOUD, 1999, p. 11).



O sociólogo suíço (1999, p. 7) afirma ainda:

Quase que a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis exigem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Perrenoud (2013) endossa a proposta de uma base comum que comungue dos mesmos objetivos enquanto currículo e conteúdo. Para ele, o problema não está na existência de uma base comum, mas na forma em que ela vincula currículo e conteúdos, normalmente organizados de forma dissociada e, consecutivamente, com conflitos. Sua análise parte do princípio de que os programas escolares devem distinguir os objetivos de alunos das classes média e alta – os quais buscam se preparar para uma formação continuada (especialização, mestrado, doutorado) – dos alunos de classes menos favorecidas, que visam, em sua maioria, uma preparação para acessar o mercado de trabalho. Por isso pondera sobre a importância de uma base comum que comungue dos mesmos objetivos enquanto currículo e conteúdos e ao mesmo tempo respeite as diferenças em função das culturas e das regiões diversificadas.

## **2.2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO PAULISTA**

Na mesma direção pedagógica e ideológica da Base Nacional Comum Curricular caminha o Currículo Paulista. Ele endossa as normas da BNCC e as manifesta na perspectiva de uma escola para vida, porém com contornos utilitaristas. Por isso mesmo tem recebido idênticos questionamentos àqueles feitos à BNCC: a articulação de competências às aprendizagens; ênfase nas competências socioemocionais; retirada do Ensino Médio das propostas para a Educação Básica; padronização na formação geral dos educandos e educadores; dúvidas sobre a legitimidade da proposta como sendo fruto de debate coletivo e o ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia não mais como componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica são algumas das características que tangenciam a nova proposta curricular paulista com a Base Nacional Comum Curricular.

A exemplo da BNCC, o Currículo Paulista tem causado questionamentos sobre a validade dos debates iniciais empreendidos para a sua implantação, até sua efetivação nas salas de aula. A mais polêmica problematização circunda sobre a definição de um currículo único para a escola, que pode vir a ferir a autonomia do professor e da comunidade, que congrega

diversidades e multiculturalidades. Um documento que, de forma descontextualizada a exemplo da diretriz nacional, “quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2019a, p. 11).

Apesar da formação por competências apresentar caráter de “irreversível ascensão” (ROMAINVILLE, 1996 apud PERRENOUD, 1999, p. 12), a monovalência em uma formação centrada em competências e habilidades na proposta curricular paulista – como resultado do endosso às diretrizes nacionais – é dado preocupante. Silva e Lopes (2007), ao analisarem o conceito de competência das políticas curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), concluem que os discursos nos documentos oficiais pós LDB 9.394/96 conferem “às competências e habilidades uma centralidade que pode contribuir para uma desvalorização de conteúdos e para um empobrecimento da discussão cultural no currículo, reforçando o caráter instrumental de forma mais ampla” (SILVA; LOPES, 2007, p. 17). Os conceitos presentes na atual proposta curricular paulista reforçam essa análise:

Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (pág.8). Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2019a, p. 35).

A perspectiva ideológica pautada no “saber fazer” faz com que o conceito de competência presente no Currículo Paulista, a exemplo da BNCC, apresente como eixo orientador não a emancipação do aluno, em uma sociedade na qual os saberes teóricos e práticos devem ser faces de uma mesma moeda em benefício do seu projeto de vida. A ênfase conduz para uma formação na qual as políticas públicas, submetidas aos interesses dos grupos hegemônicos, delegam à educação o papel de preparar cidadãos acríticos, capazes, unicamente, de desempenhar funções de perpetuação e acirramento da lógica do mercado (DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020).

O **Inova Educação** (SÃO PAULO, 2019b), desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) em parceria com o Instituto Ayrton Senna, é uma recente e marcante inserção da lógica empresarial no sistema educacional. Implantado em 2020, o programa estabeleceu as bases para que a Reforma do Ensino Médio venha a ser implementada, progressivamente entre 2021 e 2023, na Rede de Ensino Paulista.

A primeira iniciativa estabelecida pelo programa incidiu em mudanças no currículo, na organização e carga horária do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas estaduais. Ao invés de 6 aulas de 50 minutos cada, a partir de 2020 passaram a ser 7 aulas com 45 minutos todas as manhãs e tardes, aumentando o tempo total por período escolar. Foi reduzido em 5 minutos o tempo de cada aula das disciplinas que já fazem parte do currículo para a inserção de 3 disciplinas com caráter técnico profissional: Eletivas (educação financeira, teatro, empreendedorismo); Projeto de Vida (aulas que orientam o estudante na gestão do próprio tempo, na organização pessoal, no compromisso com a comunidade) e Tecnologia e Inovação (mídias digitais, robótica e programação).

Descomprometido com medidas de valorização do trabalho docente e de investimento nas escolas, com a diminuição do tempo de aula e aumento do número total de aulas por período, o Inova Educação aumentou a fragmentação do tempo escolar sem transformação para que as condições de trabalho possam ser realizadas de forma qualitativa (FULFARO, 2019). Suas metas estão alinhadas às competências para o Século 21, que estão relacionadas com a inserção mais qualificada do estudante no mercado de trabalho, por meio da utilização de habilidades cognitivas e socioemocionais que o tornem flexível, adaptável e proativo. A promessa transcrita no documento é de que “o programa traz inovações para as atividades educativas serem mais alinhadas às vocações, aos desejos e às realidades de cada um” (SÃO PAULO, 2019b, p. 3).

Na oitava realizada com professores de Filosofia no Ensino Médio, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo – presente no Capítulo IV desta Dissertação –, os docentes afirmam que as inovações do programa se concentram no plano teórico e no discurso ideológico. A análise da Docente 1 reflete o consenso dos entrevistados:

As escolas públicas estão mais comprometidas com o mundo do trabalho do que em anos anteriores. As diretrizes baseadas em competências sempre estimularam essa prática, mas o professor conseguia ministrar um ensino que dava espaço para a cultura. Com a implantação do Inova Educação em 2020, o Ensino Fundamental nos anos finais e o Ensino Médio foram direcionados para a profissionalização. As três disciplinas – Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia – têm o objetivo de fazer com que o aluno pense em uma profissão. A tarefa do professor é planejar atividades que levem o aluno a desenvolver competências para colocar em prática o seu projeto de vida, tão logo termine o Ensino Médio (DOCENTE 1).

Alinhado às promessas do Inova Educação, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) iniciou no ano letivo de 2021 o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017 pela Lei n. 13.415. A BNCC materializou seus fundamentos, organizando-se em torno de quatro pilares básicos: Flexibilização/Diversificação, Articulação Ensino Profissional Técnico (EPT), Educação Integral e Educação em tempo integral (BRASIL, 2018).

Essa organização estruturou os currículos em duas partes, em que a primeira contém disciplinas fixas e obrigatórias e a segunda é formada por itinerários formativos, contendo matérias optativas que serão escolhidas pelo aluno, podendo ele formar uma grade em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, de acordo com a oferta da unidade escolar em que está matriculado e conforme suas aspirações profissionais. A parte comum está relacionada à formação geral básica, que consiste em um conjunto de competências e habilidades relativos a quatro áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação física e Língua Estrangeira); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Os itinerários formativos das diferentes áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando como eixos estruturantes a “investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo” (SÃO PAULO, 2020, p. 197). Eles poderão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Segundo os documentos da BNCC, o contexto brasileiro torna imperativo “estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa” (BRASIL, 2018, p. 466).

Incorporando a integralidade da BNCC em relação às competências e aos quatro pilares básicos, o Currículo Paulista iniciou em 2021 a implementação gradual do novo currículo, instaurando a nova organização do Ensino Médio para todos os estudantes da 1ª. série. Em 2022 será a vez da 2ª. série e em 2023 a implantação chegará a todos os estudantes da 3ª. série. São Paulo foi o primeiro Estado brasileiro a construir o documento, determinado pela lei de Reforma do Ensino Médio.

Em junho de 2021 os mais de 470.000 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, em mais de 3.700 escolas estaduais de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), escolheram os itinerários formativos que começarão a cursar. Dados divulgados pela Seduc mostram que 53,4% dos alunos optaram pela área de Formação Técnica e Profissional. Outros 41,1% sinalizaram interesse pela área de Linguagens, seguida por Ciências da Natureza (35,2%), Ciências Humanas (26,1%) e Matemática (24,3%). Os motivos para a escolha do itinerário foram o ingresso no mundo do trabalho (59,8%), estudar as disciplinas que mais gosta (33,2%) e preparar-se para o vestibular (21,8%).

O Currículo do Ensino Médio Paulista (SÃO PAULO, 2020) está estruturado em 3.150 horas, distribuídas em um período de três anos. Do montante total da carga horária, 1.800 horas são destinadas à formação básica e o restante, 1.350 horas, é referente aos itinerários formativos. Na 1ª. série, 900 horas são destinadas à formação básica e 150 horas a itinerários formativos; na 2ª. série, 600 horas para formação básica e 450 horas para itinerários formativos; na 3ª. série, a horas reservadas para a formação básica reduzem a 300 horas, expandindo os itinerários formativos para 750 horas.

Na carga horária referente aos itinerários formativos, de acordo com sua opção e oferta da unidade escolar, o estudante cursa uma ou duas áreas de conhecimento da formação geral para aprofundar seus estudos, ou, ainda, a formação técnica e profissional para se especializar. Os componentes do programa Inova Educação também fazem parte dos itinerários formativos. Para concretizar a implementação do currículo, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo oferece aos professores do Ensino Médio formação continuada ao longo de 2021. São formações ofertadas em transmissões ao vivo com professores da Rede e convidados sobre o novo Ensino Médio e transmitidas pelo Centro de Mídias SP (CMSP), desenvolvido para atividades remotas na Educação Básica do Estado de São Paulo.

O modelo de educação estruturado pela BNCC e pelo Currículo Paulista vem gerando repercussões contrárias na sociedade, incluído sobre a retirada da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias na matriz curricular. Amorim *et al* (2018, p. 177) expõe uma síntese representativa desse contexto:

Também se percebe que o método proposto de flexibilizar a grade curricular e dar autonomia aos estudantes para escolherem as disciplinas, de acordo com suas aspirações profissionais, pode ser precário, tendo em vista o risco de que os discentes escolham não cursar determinadas disciplinas por julgarem que elas não seriam necessárias, quando, na verdade, elas seriam de extrema necessidade para a sua formação profissional, o que poderá causar uma deficiência no aprendizado que será sentida pelo aluno quando ele ingressar na universidade. Cita-se ainda que a remoção da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia possibilita que os alunos abandonem o estudo dessas matérias, o que retira a capacidade argumentativa e crítica dos cidadãos, essenciais para um Estado Democrático como o Brasil (AMORIM *et al*, 2018, p. 177).

### **2.3. OS RUMOS DA FILOSOFIA NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

A formação integral do adolescente é uma preocupação histórica, que tem em Gramsci (1999, 2001) um dos expoentes mais significativos. A importância do ensino de Filosofia e de seu histórico na formação integral do sujeito perante as demandas sociais é um reconhecimento

com quórum não apenas entre filósofos e estudiosos em geral. Diretrizes nacionais e estaduais, a exemplo da BNCC (2018) e do Currículo Paulista (2020), reconhecem os predicados da disciplina como eixo polarizador do despertar de problematizações mediadas por reflexões, debates, análises críticas e investigações. O Currículo Paulista, etapa Ensino Médio, enfatiza a articulação dos saberes filosóficos com indagações contemporâneas como responsável para que a Filosofia amplie espaço de atuação na Educação Básica em relação a diretrizes antecessoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs):

Destacamos que os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais tiveram o sentido de nortear e parametrizar a Filosofia no Ensino Médio como componente curricular. A partir da BNCC e das DCNEM, o campo filosófico composto pela História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Estética não deixou de lado as questões anteriores, mas ampliou-se para as indagações contemporâneas acerca da justiça, da solidariedade, da autonomia, da liberdade, da compreensão e do reconhecimento das diferenças, respeito e responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo comum que habitamos. A Filosofia, nos textos, contextos, na sua expressão rigorosa, procura adentrar o complexo intervalo entre as palavras e o pensamento, entre o mundo que queremos e o mundo que construímos cotidianamente (SÃO PAULO, 2020, p. 169).

O *Guia de Transição São Paulo Faz Escola*, Área de Ciências Humanas (2019c, p. 12), não somente assevera o posicionamento do Currículo Paulista, como também destaca o potencial da Filosofia para responder à necessidade de uma Educação Integral:

Enfatizamos que a Filosofia no ensino médio tem significativo potencial para responder à necessidade de uma educação integral. Ela compõe, junto com a arte e a ciência, uma forma de abordar o mundo. Assim, o ensino de Filosofia ajusta-se perfeitamente a trabalhos e projetos interdisciplinares, inclusive, é pauta do segundo grupo de competências e habilidades do componente, presente nos PCN e nas OCN: ***articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.*** (SÃO PAULO, 2019c, p. 12, *grifo do autor*).

O *Guia de Transição* é um documento que transpassa o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a BNCC e o Currículo Paulista, fundamentando as ações para implementar novos materiais de apoio ao professor do Ensino Fundamental, Anos Finais e do Ensino Médio. Uma análise prévia desses documentos imputa-lhes um caráter de eminente valorização da Filosofia na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio. A implementação dessas diretrizes, no entanto, molda um contexto em que a prática não é condizente com a teoria, conduzindo a Filosofia a uma posição nada favorável ao seu desenvolvimento e sobrevivência no Ensino Médio.

O Currículo Paulista adota em sua estrutura a integralidade organizativa da BNCC, contribuindo para que o potencial da Filosofia como disciplina teórica e prática seja negligenciado. Nele, ela está posta como itinerário formativo opcional, que poderá ser escolhido pelo aluno de acordo com a oferta da unidade escolar em que está matriculado e conforme suas aspirações profissionais. A disciplina foi estruturada em habilidades integradas e articuladas a grupos de competências na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que também é formada pela Sociologia, História e Geografia. Os grupos de competências ressaltam procedimentos didáticos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e os itinerários formativos representam o caráter transversal da Filosofia, que deve atuar não como disciplina, mas como componente articulado por área. A adoção desses pressupostos metodológicos é justificada com a premissa de que:

O formato apresentado reconhece e valoriza a liberdade, a autonomia e a responsabilidade das unidades escolares quanto à concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas, assim como o potencial de cada unidade escolar em organizar e atualizar os espaços escolares para dinamizar e diversificar o ensino e a aprendizagem. A estrutura dos itinerários formativos orienta para a valorização dos adolescentes, jovens e adultos, assim como seus tempos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2020, p. 229).

A ausência de importância que é dada ao desenvolvimento do raciocínio crítico no currículo contraria os fundamentos pedagógicos nele propostos como meta para o desenvolvimento de habilidades e competências filosóficas. O foco do Currículo Paulista está na Educação Integral dos alunos, onde as “dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural” precisam ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2020, p. 23). Outro fundamento pedagógico do currículo vinculado ao desenvolvimento cognitivo e às aprendizagens é o compromisso com a alfabetização, o letramento e os (multi)letramentos em todas as áreas de conhecimento. O Estado de São Paulo tem como meta a alfabetização de todos os alunos paulistas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019a).

De acordo com o Currículo Paulista, o estudante de Ensino Médio deve ter a oportunidade de desenvolver competências e habilidades filosóficas. Tais competências e habilidades são representadas por “conceitos e princípios pronunciados por cada componente curricular da área – Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, de forma articulada e orientada para atender às demandas do mundo contemporâneo, aos diferentes interesses pronunciados pelo estudante da Educação Básica [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 167). A articulação por área de conhecimento tendo como referências as especificidades históricas,

conceituais e procedimentais dos diferentes componentes curriculares visa oportunizar “um currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e oportunidades de efetivação de seu projeto de vida [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 167).

Conceitos como apreciar, compreender, interpretar, atribuir, perceber, vivenciar e reconhecer são articuladores no desenvolvimento de competências e habilidades a partir da aprendizagem contextualizada e integrada ao projeto de vida do educando. A organização curricular dos itinerários formativos cumpre a tarefa de garantir ainda mais a flexibilização do Ensino Médio a esse projeto de vida. Com essa perspectiva, no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as categorias “tempo e espaço”, “território e fronteira”, “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” e “política e trabalho” orientam para tematizar e problematizar a investigação e a aprendizagem. Alguns temas apresentam destaque nos objetos de conhecimento; dentre outros, ciência e tecnologia; direitos da criança e do adolescente; diversidade cultural; educação ambiental; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; educação em direitos humanos; educação para o consumo; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; trabalho e vida familiar e social (SÃO PAULO, 2020, pp. 175-176).

Especificamente para a Filosofia, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo prescreve o seu ensino por temas, mediados pelo “aporte da tradição filosófica como modelo necessário para experimentar o percurso do pensamento organizado, o contato com vocabulário específico, raciocínios, hipóteses, escolhas de premissas e consequências de cada argumento” (SÃO PAULO, 2019c, p. 12). A orientação é de que sejam adotados como estratégias aos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), “assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas” (SÃO PAULO, 2020, p. 29). Essa prática reforça o caráter transversal delegado à Filosofia, atuando articuladamente com o itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os itinerários integrados desta área com as demais.

Os objetivos dos itinerários formativos estruturados para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem “consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania na contemporaneidade e aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária” (SÃO PAULO, 2020, p. 229). Destaca-se também nos documentos que esses objetivos requerem dos docentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas atuarem a partir de uma “situação-problema”, que deve ser pensada e reconhecida



não apenas como uma intervenção para resolver questões de forma imediata, mas também a médio e longo prazo” (SÃO PAULO, 2020, p. 229).

Esses princípios configuram os fundamentos pedagógicos, competências e habilidades propostos na diretriz paulista a uma estrutura que conduz à necessidade da construção do conhecimento integrado entre as diversas áreas do saber, intermediado por um diálogo que estabeleça a unidade entre as diversas abordagens. Sabe-se que a Filosofia, como postura geral de reflexão, atua como gestora da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, complementando e articulando as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas. Na perspectiva interdisciplinar, cabe a ela assegurar uma visão integrada de todos os aspectos da existência histórica real dos educandos, levando-os a perceber o mundo de sua contemporaneidade (SEVERINO, *in*: KOHAN, 2002, pp. 183-194).

O conceito de interdisciplinaridade, como eixo na Reforma do Ensino Médio, se fez presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM; BRASIL, 1999a). Segundo o documento:

Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (BRASIL, 1999a, p. 44).

Ou ainda, o que pretende a interdisciplinaridade no contexto educacional, segundo o documento:

A interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1999a, p. 44).

A interdisciplinaridade, como proposta nos PCNEM, é a mobilidade dos conhecimentos das mais diversas disciplinas, uma interação entre saberes, independente de separação por matérias. Em uma aula de Filosofia, por exemplo, o professor pode utilizar-se dos conhecimentos do Português, da Geografia, da Matemática, Biologia, Física e assim, sucessivamente, fazer interfaces com qualquer disciplina.

A “transdisciplinaridade é um termo originalmente criado por Jean Piaget, em 1970, no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, França” (ROSENTHAL, 2013, p. 2). Em novembro de 1994 ocorreu no Convento de

Arrábida, Portugal, o primeiro *Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*, ocasião em que os participantes do Congresso aprovaram a *Carta da Transdisciplinaridade*. Elaborado por Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas, o projeto definiu como conceito transdisciplinar:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Artigo 3).

A transdisciplinaridade é um modelo que engloba e transcende a multi, a pluri e a interdisciplinaridade. Representa uma abordagem pedagógica de abertura e unidade do conhecimento através da articulação de conteúdos de várias disciplinas e temas decorrentes na atualidade. Inclui experiências vividas dentro e fora da sala de aula, configurando-se como pedagogia da vida. Para que ela ocorra é necessário haver um pensamento organizador, o qual Morin (2003) denomina de “pensamento complexo”. A partir da criação de um metaponto de vista<sup>7</sup> e não de um ponto de vista, o verdadeiro problema se revela não na adição de conhecimento, mas na organização de todo o conhecimento.

No pensamento complexo moriniano, a educação precisa desvencilhar-se da tradição de imputar no educando um conhecimento que isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, partindo para práticas de ensino e aprendizagem que estimulem a inserção do conhecimento particular em seu contexto, situando-o em seu conjunto. No livro *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003), Morin critica o pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz. Propõe uma maneira de educar centrada no desenvolvimento de aptidões comprometidas com a contextualização e globalização dos saberes:

---

<sup>7</sup> **Metaponto de vista** – Expressão que no pensamento complexo significa ao mesmo tempo integração sem superação, negação e afirmação das contradições (MORIN, 2011).

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2003, p. 24).

A crítica de Morin (2003) ao pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz, remete a um ensino que vai além das disciplinas e do espaço disciplinar das classes de aula. Pautando-se nessa análise, conclui-se que práticas interdisciplinares e transdisciplinares são imprescindíveis recursos metodológicos para uma educação que se queira formadora do indivíduo que se integra na sociedade como ser pensante. Uma escola, portanto, que se posiciona antagonicamente à fragmentação do saber e ao pensamento reducionista e simplificador, característicos nas sociedades capitalistas e que se enraízam na Educação Básica do país sob a égide de um modelo que se apropria de competências e suas relações com as práticas educativas na perspectiva dos processos de trabalho.

A transposição interdisciplinar e transdisciplinar para o ensino por competências tem na Pedagogia das Situações-problema, proposta por Perrenoud (1999), recurso didático-pedagógico para que professor e aluno transitem por diferentes áreas do conhecimento, visando solucionar uma determinada situação que, enquanto é investigada, posiciona-se como um problema. A abordagem por situações-problema não se opõe à cultura geral, mas à pedagogia centrada nos conhecimentos. Ela organiza-se em torno da resolução de um obstáculo previamente bem-definido, de caráter concreto, permitindo efetivamente ao educando formular hipóteses e conjecturas. A situação deve mobilizar conhecimentos anteriormente construídos, assim como suas representações, levando-o a novos questionamentos e à elaboração de novas ideias, novos conhecimentos.

A Pedagogia das Situações-problema mobiliza múltiplos recursos cognitivos - entre os quais o conhecimento, habilidades, valores e atitudes -, visando colocá-los, no plano da ação, favoráveis à resolução de cada situação que se apresenta como um problema. O professor deve começar o processo de aprendizagem do aluno a partir da observação e análise do todo que serve de obstáculo, que impeça a aprendizagem, inclusive observando e aprendendo com os erros, analisando a evolução dos alunos em seu âmbito escolar, sem esquecer que cada um

possui seu tempo e modo de aprendizagem. A heterogeneidade e diversidade presentes em classes de aula demandam do docente não um domínio sobre as várias disciplinas, mas uma visão não fragmentada, disciplinar, que lhe permita abertura a todas elas, ao que as atravessa e as ultrapassa (PERRENOUD, 1999, 2013).

A concepção do ensino por competências proposto por Perrenoud quebra com o esquema tático das disciplinas, enquanto área específica e fechada dos saberes. Propondo situações-problema como base de sustentação de práticas pedagógicas no ensino por competências, o sociólogo suíço exalta o uso dos saberes numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, ao mesmo tempo em que ressalta o saber disciplinar na solução do problema. São saberes não estanques, engessados e fechados, objetivando sua aplicabilidade no campo da ação; são princípios que permeiam possibilidades de práticas pedagógicas, resultantes do diálogo entre Perrenoud e Gramsci.

Pode-se dizer que a filosofia da práxis gramsciana é uma tradução da reflexão sobre a aplicabilidade concreta da teoria e prática em uma perspectiva pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar. Para o filósofo italiano, a realidade do mundo só se demonstra na práxis, quando o conhecimento humano se apropria da materialidade do mundo, que independe da existência do homem. “A filosofia da práxis se propõe analisar a realidade para “organizar racionalmente aquilo que os agentes históricos desta realidade sentem confusa e instintivamente” (SCHLESENER, 2016, p. 90). Aplicada ao ensino de filosofia, sob a concepção da práxis em Gramsci e de competências em Perrenoud, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade sinalizam para novas possibilidades nas práticas pedagógicas, uma vez que:

No bojo de seu esforço de esclarecimento das coisas que cercam os homens, esforço que compartilha com todas as outras formas de conhecimento, a Filosofia se configura como busca do esclarecimento do sentido da própria existência humana. É um esforço de fazer convergir as significações de todas as coisas num sentido totalizante, unificador, sintetizador. E deste ponto de vista, é como se a Filosofia fosse aquela atividade de conhecimento que visasse encontrar o sentido do sentido de todas as coisas (SEVERINO, 1993, p. 12).

A peculiaridade da Filosofia como suporte crítico a verdades racionais, subsidiado por práticas educativas que englobem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como modos de produzir e efetivar o conhecimento, é corroborada por Morin (2003, p. 54):

O ensino da filosofia, enquanto força de interrogação e de reflexão (e não como uma disciplina fechada sobre ela mesma) poderia funcionar como o suporte dessa racionalidade crítica e autocrítica, fermento da lucidez com vistas a promover a compreensão humana. É preciso ajudar as mentes a conviver com as ideias que devem funcionar como mediadoras com o real, e não ser confundidas com o real ou servir de meio a sua ocultação (MORIN, 2003, p. 54).

No contexto da educação com práticas interdisciplinares e transdisciplinares, faz-se necessário a adoção de um currículo que promova a potência do pensamento e a experiência da reflexão. Essa expectativa possibilita que cada aluno conquiste o domínio das estruturas superiores do pensar que, nos PCNEM (BRASIL, 1999a), são nomeadas como competências. O ensino de Filosofia, na estrutura configurada na BNCC e no Currículo Paulista para itinerários formativos na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, paradoxalmente, negligencia essa possibilidade.

Ao abordar a Filosofia como componente opcional, que interage apenas transversalmente com as demais disciplinas, nega aos educandos a possibilidade de desenvolverem conhecimentos vivenciados em especificidades com as quais o componente curricular trata os mais diversos temas, incluindo aqueles delegados como prioritários no Currículo Paulista (2020), a exemplo da ciência e tecnologia; direitos da criança e do adolescente; diversidade cultural; educação ambiental; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; educação em direitos humanos; educação para o consumo; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; trabalho e vida familiar e social.

Ao negar a possibilidade de os educandos desenvolverem conhecimentos inerentes à Filosofia, a proposta curricular paulista também renega a probabilidade de consolidar no Ensino Médio uma disciplina que venha atuar como prática mediadora para o mundo do trabalho, para a esfera da sociabilidade e para o universo cultural, dimensões em que se espalhará, necessariamente, a prática futura dos jovens educandos. A reversão do processamento dessa prática no sistema educacional demanda ações necessárias para o ensino de Filosofia e para a formação, como um todo, dos adolescentes no Ensino Médio. Sobre essa expectativa, Ghedin (2008, p. 69) e Severino (*in*: KOHAN, 2002, pp. 183-194) asseveram:

A busca da Filosofia, como atividade, é uma tentativa de desmistificação dos falsos sentidos e dos falsos significados do mundo impostos pela ideologia. A significação é um processo humano que procura explicar a realidade de determinada maneira. Esse processo expressa-se nas dimensões sociopolítico-econômico-culturais; como tal, estrutura-se no seio de determinada hegemonia e impõe-se, por meio dos instrumentos das classes hegemônicas (ideológica, política, econômica), à totalidade da sociedade (GHEDIN, 2008, p. 69).

No que concerne à formação dos adolescentes no ensino médio, a formação filosófica é ainda mais imprescindível e, por isso, é preciso lutar contra os fetos e providenciar para que sejam criadas as condições para que seu ensino venha a ocorrer de forma sistemática. Para inserir-se no mundo da cultura contemporânea, ao qual estarão sendo iniciados no curso médio, os adolescentes precisam se dar conta do significado de sua existência histórica, do significado de sua paulatina inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Cabe aos componentes filosóficos ensinar um processo de análise, de reflexão e de discussão, mediante o qual eles possam lidar de maneira adequada com a própria subjetividade no enfrentamento com a objetividade das condições circunstanciais de suas vidas concretas. Só assim eles poderão ser ajudados na sua auto-construção, como sujeitos pessoais autônomos, cidadãos membros de uma sociedade histórica (SEVERINO, *in*: KOHAN, 2002, pp. 183-194).

O contexto prescrito nos documentos oficiais para o ensino por competências, para a Filosofia e para a formação dos adolescentes no Ensino Médio evidencia a importância do papel da educação como promotora de meios adequados e apropriados para transformar as condições objetivas de reprodução, como para a efetivação de uma mudança nos sujeitos, por meio de uma automudança consciente. Essa perspectiva conduz a outra reflexão, presente na próxima etapa desta pesquisa: dos referenciais teóricos que sustentem a proposta de uma educação voltada para a formação integral dos adolescentes.

### 3. DIÁLOGO ENTRE COMPETÊNCIAS EM PERRENOUD E A ESCOLA DE GRAMSCI

Esta terceira etapa da dissertação se destina a explicitar os referenciais teóricos que sustentam a proposta de uma educação voltada para a formação integral dos adolescentes, no contexto fundamentado no ensino para a aquisição de competências. Momento em que se apresentarão as principais categorias teóricas de Perrenoud, buscando compreender o sentido que atribui às competências visadas. Também são expostas as concepções de Gramsci concernentes à formação escolar dos jovens, por ser ele, talvez, portador de perspectivas e aproximações na elucidação dos problemas da Educação Básica. As concepções dos dois pensadores relativas à instituição escolar e à formação dos jovens os tornam portadores de perspectivas e aproximações na construção de respostas aos momentosos problemas presentes nessa fase de ensino da educação nacional.

Dentre os desafios que se interpõem à educação nas duas primeiras décadas deste século está a formação integral do adolescente, sustentada em um ensino de qualidade para todos. Especialmente na educação pública, definir qualidade e os caminhos para alcançá-la não tem se mostrado tarefa simples, nem consensual, por conta dos problemas de toda ordem nela existentes. Dentre outros, espaço físico inadequado; falta de recursos materiais e didático-pedagógicos; professores e gestores mal remunerados, com dupla jornada e pouca (ou nenhuma) disponibilidade para a formação continuada (SAVIANI, 2020). Essa realidade contribui para que as dificuldades se ampliem quando se refere à ideia de educação para o desenvolvimento de competências. Apesar da proposta de seu ensino ter encontrado eco entre teóricos de todo o mundo e, a partir dos anos de 1960 e 1970, também entre pesquisadores e autoridades brasileiras, a comunidade acadêmica brasileira ainda a rejeita, por considerar que se trata de perspectiva de educação a serviço do mundo produtivo (NICOLA; VOSGERAL, 2019).

Objetivando demonstrar que o currículo voltado para a formação por competências é uma proposta condizente na construção de saberes teóricos e práticos aplicáveis nos projetos de vida dos alunos, o diálogo entre a proposta filosófica de Antônio Gramsci e o ensino por competências concebido por Philippe Perrenoud torna-se uma fecunda diretriz, concernente à formação do adolescente para a sociedade contemporânea. Ambos concebem a educação como um projeto eminentemente comprometido com a realidade do aluno; princípio esse adotado pela categoria desta pesquisa - *competências para a vida* – e por referenciais teóricos que sustentam a proposta de uma educação voltada para a formação integral dos adolescentes.

Scallon (2015 apud NICOLA; VOSGERAL, 2019, pp. 112-113), por exemplo, vislumbra que independente da variedade de definições e entendimentos:

O conceito de competências extrapola o conhecimento curricular oriundo da escola e das instituições de formação profissional, porém se entrelaça a ele, constituindo-se ora em produto ora em produtor de novos conhecimentos e possibilidades de atuação, em que as respostas dadas a determinada situação expressam a competência constituída, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na vida cotidiana (SCALLON, 2015 apud NICOLA; VOSGERAL, 2019, pp. 112-113).

O ensino por competências é decorrente de uma política global, que, no cenário contemporâneo, sob a perspectiva do conceito em Perrenoud (1999, 2013), delineia a necessidade de preparar o educando, especialmente no Ensino Médio, para a resolução de situações-problema que enfrentará em sua atividade futura, qualquer que seja o seu campo de formação e de atuação. Gramsci (1999, 2001), por sua vez, com base em sua práxis filosófica, vê na escola um dos mais importantes instrumentos de transformação social e os educandos como potencialmente filósofos.

O pensamento de Gramsci é assumido como categoria de referência apta para sustentar a análise e avaliação da Pedagogia das Competências proposta por Perrenoud, cuja concepção se apresenta como fundante da proposta pedagógica do Ensino Médio, recorrente nas diretrizes curriculares nacionais e, particularmente, na Rede Estadual Paulista de Ensino. Os posicionamentos teóricos dos dois pensadores fornecem as categorias de análise da proposta da educação por competências também no âmbito do ensino e aprendizagem na disciplina de Filosofia.

Na dialética das concepções epistemológicas desses dois pensadores, que partem de diferentes pressupostos pedagógicos, políticos e sociais – enfim, de diferentes concepções de mundo –, busca-se respostas aos problemas da Educação Básica brasileira. Uma educação que fomenta uma escola com problemas de ordem estrutural, pedagógica, recursos humanos, dentre outros, na qual os “documentos discutidos até aqui incorporaram conceitos do mundo produtivo e do âmbito do trabalho, como é de fato visível a partir da análise do *modelo das Competências na educação*” (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 293, *grifo do autor*).

A exemplo do posicionamento de Soares (2000), pode-se criticar a escola existente. Por isso mesmo apresentam-se os motivos para dedicar a ela esforços, visando convertê-la numa causa ampla e democrática. Partindo da escola presente, em vez de descartá-la como espelho do projeto hegemônico das classes dominantes; escapando da ideia de que uma boa escola – de



qualidade, democrática, de massas, universal, pública e gratuita – supostamente surgirá só depois que houver uma boa sociedade, haverá possibilidades de reformar a escola.

Soares (2000) também observa que a construção da Escola unitária não está condicionada à derrocada do Estado burguês. Embora para Gramsci uma escola única somente seria possível em uma sociedade em que fossem instauradas novas relações sociais entre trabalho intelectual e trabalho industrial – a sociedade socialista –, por se tratar de um processo de superação da escola dualista existente na Itália dos anos de 1920, a escola gramsciana poderia ser referência em um outro contexto social-político. O sistema educacional contra o qual o Filósofo apresentou sua concepção de escola era configurado pelo ensino tradicional, completo, para os alunos das classes altas e formação profissional, para os das classes pobres.

Nosella (2015b) corrobora a instauração do modelo de escola unitária nas reformas do Ensino Médio brasileiro, presentes nas primeiras décadas do século XXI. Para ele, “a reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização” (2015b, p. 135). Nessa perspectiva se aplica os estudos empreendidos por esta pesquisa, que se concentra na questão pedagógica, em defesa de avanços que subsidiem, no ensino por competências, boas práticas em Filosofia. Para isso, estuda e discute a prática de ensino e aprendizagem do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo, visando a compreender e avaliar a presença do ensino por competências, legalmente implantado na proposta curricular desta Rede. É nessa perspectiva que pulsa o diálogo entre a concepção de Escola unitária gramsciana e a Pedagogia das Competências perrenoudiana.

Gramsci apresenta uma escola em que estão contidos os principais fundamentos de sua pedagogia e proposta política. A escola gramsciana estabeleceu-se em um contexto histórico-econômico vinculado ao proletário. “Nessa perspectiva, ele propõe a “escola unitária” com objetivo de organizar as classes subalternas, na esfera cultural, para que estas possam sair da condição de subalternidade e assumir conscientemente o governo da sociedade” (SOARES 2000, p. 450). A Pedagogia apresentada por Perrenoud encontrou no contexto histórico em que foi estruturada os subsídios para elucidar a concepção política e o pertencimento do projeto de sociedade em que o sociólogo suíço concebe competências no sistema capitalista.

A Pedagogia das competências entra na pauta das discussões empresariais, no Brasil, a partir da década de 1970, passa a ser incorporada pela educação em meados de 1990 e ganha consistência no diálogo entre a literatura americana e a literatura europeia, principalmente a francesa, da qual Perrenoud é um dos representantes mais expressivo (FLEURY; FLEURY,

2001; NICOLA; VOSGERAL, 2019). Na primeira concepção, “embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 2). Nessa linha, competência recai sobre a lógica do corporativismo organizacional. O debate francês surge do questionamento sobre o conceito de qualificação e processo de formação profissional, principalmente técnica, assumido pela linha americana. Busca “estabelecer a relação entre competências e os saberes - o saber agir – no referencial do diploma e do emprego” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 2).

Perrenoud parte do referencial europeu, adotando o conceito de competências com um enfoque didático direcionado para a formação geral. Ele atribui vários conceitos às competências, mas a ênfase repousa sobre a mobilização de recursos cognitivos, que, colocados em ação, permitem ao indivíduo enfrentar uma situação da melhor maneira possível. “Concebidas dessa maneira, as competências são *importantes metas da formação*. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 32).

Partindo desse princípio, bem como o de que as competências “são *aquisições*, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (PERRENOUD, 1999, p. 21), conclui-se que desenvolvê-las é uma tarefa também da escola. Mas não somente dela. Sabe-se que os saberes não se aprendem apenas na educação formal, porém, como clarifica Perrenoud (1998, p. 5), “ninguém pretende que todo saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida por outras vias. Por que seria diferente com as competências? Dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso”.

Como parte integrante da sociedade, cabe à escola desenvolver saberes que sejam mobilizados em competências. Perrenoud (1999) parte do princípio de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com o seu meio, o que o leva a adotar competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. A adaptabilidade concebida pelo sociólogo suíço não está associada ao princípio do acomodar-se, resignar-se à realidade, mas inserir-se nela como princípio de transformação; o que exige, entre outras ações, um profundo conhecimento da sociedade para a qual a escola está formando um determinado sujeito.

Para Perrenoud (1999), a identificação e formalização de uma competência não se originam apenas de referenciais propostos por cada disciplina, mas também se encontram nas

práticas sociais, que passam a ter *status* equivalente aos saberes escolares. Desse modo, cada pessoa, de maneira diferente e imbuída de saberes teóricos e práticos, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação com a qual se depara. Nessa perspectiva, da práxis como prática social e pedagógica, a filosofia concebida por Gramsci e a pedagogia das competências proposta por Perrenoud compreendem a educação como princípio no qual os currículos escolares devem permitir que os conteúdos sejam compreendidos pelos alunos, tanto pela via intelectual quanto pela prática.

Gramsci é o filósofo da práxis, Filosofia que relaciona o objeto real com o objeto do conhecimento, resgata o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho (NOSELA, 2010). Tratando especificamente da educação, ele articula as dimensões econômicas e culturais da sociedade, distinguindo-as entre sociedade civil e sociedade política. Para ele, o Estado não deveria ser visto apenas como Governo. A sociedade política refere-se às instituições políticas e ao controle legal e constitucional que exercem. Já a sociedade civil é vista como um organismo não-estatal ou privado. A sociedade política é conotada com a força e dominação repressiva, enquanto na sociedade civil prevalecem os processos de consenso e consentimento. “Assim, a vida social é atravessada por dois tipos de função: a hegemonia (poder de orientação e de direção de um grupo dominante, com base no consenso, sobre o todo social); o comando (poder de domínio e de controle do aparelho estatal sobre indivíduos e grupos)” (SEVERINO, 2012, p. 78).

Gramsci (2001) expõe o significado contraditório das relações sociais e propõe a adoção de uma Escola Única, com gastos subsidiados pelo Estado, para combater essa dicotomia. Uma escola destinada a todos os alunos, sem distinção de classes sociais e castas privilegiadas, com o objetivo de inserir os jovens na atividade social. Perrenoud (2013) apresenta o conceito de competências na perspectiva de uma escola que prepara para a vida, eminentemente comprometida com a sociedade e suas práticas. Ambos, a seu modo e mediante um diálogo entre suas concepções, fundamentam uma educação que pode propiciar aos sujeitos das classes subalternas saberes que lhes permitam denunciar as relações de opressão do poder e posicionar-se nas forças produtivas com melhor potencial para competição. Ou seja, uma sociedade que na concepção de Gramsci (2001) se utiliza da educação para elevar a massa dos simples a níveis superiores de cultura, propiciando a passagem de indivíduos e grupos para o estrato dos intelectuais especializados.

### 3.1 EDUCAÇÃO COMO FORÇA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A discussão pedagógica acerca da conquista da cidadania e da hegemonia é um conceito destacado por Gramsci como um dos principais objetivos da escola e sob o qual a educação consolida-se como força de transformação social. Foi ele quem trouxe para o debate a construção da cidadania como um objetivo da escola e caracterizou-a pedagogicamente como orientação para a elevação cultural das massas (NOSELLA, 2010). O objetivo seria livrá-las de uma visão de mundo que predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes. Uma emancipação conceituada pelo filósofo de hegemonia cultural e que se constitui em um dos pilares do pensamento gramsciano.

O termo hegemonia cultural foi um conceito formulado por Gramsci (1999) para descrever a relação de domínio ideológico de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio se caracteriza pela força e consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito, sobretudo, à cultura e refere-se a uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento. Para Gramsci, “toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, 1999, p. 399).

A relação entre hegemonia e pedagogia salienta a representatividade que têm para que dominados vejam nelas fontes de aprendizado, rumo à superação da subserviência, na busca da autonomia. Esta, porém, é obtida por meio de uma luta “de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1999, pp. 103-104). Primeiro é necessário conquistar as mentes, depois o poder. A função do intelectual é mediar uma tomada de consciência do indivíduo, que passa pelo autoconhecimento e implica reconhecer o valor histórico-social.

No processo de conscientização do indivíduo, a escola carrega a importante tarefa de prover as massas culturalmente, protegendo-as da ideologia dominante, da visão de mundo que beneficia as elites, dissemina preconceitos e projeta verdades que segregam, mutilam, ceifam direitos e intensificam deveres. Em suma, a escola gramsciana se proclamaria democrática por fazer com que cada cidadão possa se tornar governante e não por elevar um operário manual à condição de qualificado (NOSELLA, 2010). A escola teria uma árdua e importante tarefa – “mediante a unidade de teoria e prática” não como dado mecânico, “mas um devir histórico” –

na formação do intelectual consciente e crítico perante a sociedade, tendo em vista que o homem ativo da massa atua sem uma consciência teórica de sua ação (GRAMSCI, 1999, pp. 103-104).

A escola que Gramsci vislumbra tinha como referência um contexto de sociedade socialista. Essa posição é reiterada por Nosella (2010, p. 12), para quem:

Pode-se dizer que toda a vida de Gramsci se consumiu na articulação entre o empenho prático-político de realizar a revolução socialista e o empenho teórico em compreender as particularidades dessa revolução no ocidente de modo a poder explicar o fracasso das tentativas até então encetadas e encontrar os caminhos de seu êxito no futuro (NOSELLA, 2010, p. 12).

Precisamente na “preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário” com uma concepção de mundo coerente e unitária, advém o interesse de Gramsci para as questões formativas (NOSELLA, 2010, p. 42). A preparação de dirigentes de origem proletária é o caminho por ele proposto para combater a ideologia propagada pelos intelectuais preparados pela classe burguesa, objetivando a uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Segundo o filósofo, não existem intelectuais completamente autônomos em relação à estrutura social. Cada grupo social envolvido diretamente nas relações de produção hegemônica de uma etapa do desenvolvimento histórico real “cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI, 1982, p. 3). Esses intelectuais são denominados por Gramsci como “intelectuais orgânicos” porque têm ligação vital, orgânica, com a classe que lhes deu origem, garantindo a ela um consenso social a respeito do seu domínio.

O intelectual orgânico em Gramsci é um pensador permanente a serviço de sua classe de origem; ou seja, são intelectuais em defesa da classe em que são oriundos. Com esse princípio, cada grupo social básico, com papel determinante na produção, produz seus próprios intelectuais, ditos orgânicos, em defesa de sua classe. Portanto, os intelectuais pertencentes à burguesia são criados para exercerem a constante tarefa de difundir um discurso ideológico, no qual os direitos dos proletários são questionados ou desvirtuados, para preservar os direitos da elite.

Para Gramsci, o desafio é criar uma nova camada intelectual para governar o Estado proletário, elaborando criticamente a atividade intelectual que existe em cada indivíduo. Nessa perspectiva, a escola é o espaço para elaboração dos intelectuais de todos os níveis. Ela reflete o desenvolvimento histórico e cultural real de uma dada formação social rumo à conquista da

hegemonia. Esta, por sua vez, é um processo que se constrói na dialética da luta hegemônica e hegemonia dominante; por isso mesmo deve ser realizado de modo constante, estável, metódico e paciente, de forma a consolidar-se homogêneo e consciente de si. Na passagem da espontaneidade dos não filósofos – que ficam à margem da história com seus elementos de não organicidade e incoerência – a uma consciência filosófica crítica e intelectualmente organizada está a formação do cidadão (SCHLESENER, 2016).

A máxima proferida por Gramsci (2001, p. 18) de que "todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais", explicita a imprescindibilidade da hegemonia na relação Filosofia e cidadania. O filósofo defende a ideia de um aprendizado contínuo sobre todas as coisas. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de substituir o que Gramsci chama de senso comum - conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes de vivências e observações do mundo.

A Filosofia da práxis, que se “realiza no estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação de uma nova história” (GRAMSCI, 1999, p. 151), tem a importante tarefa de contribuir para a superação da oposição ou da separação entre intelectuais e não intelectuais, entre educadores e educandos, assim como entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos. Nem todos exercem a função de intelectuais, mas cabe a todos contribuir, de uma forma ou de outra, para mudar a concepção de mundo.

O processo de conquista da cidadania desencadeado pelo pensamento gramsciano evidencia, portanto, o papel destacado da escola na construção do aluno crítico e autônomo em seu contexto. Gramsci valorizava o conceito de cidadania e acreditava que a escola era o espaço para este conceito ser trabalhado. Acreditava que era importante para livrar o povo de uma compreensão de mundo na qual apenas as classes dominantes imperavam.

Com a cidadania, os grilhões dos tabus e preconceitos seriam quebrados, sedimentando caminhos para que todos alcançassem sua elevação cultural, tornando-se mais críticos (SCHLESENER, 2016). A tomada de poder ocorreria quando antecedida por transformações das visões de mundo e por mudanças na mentalidade. Nessa perspectiva, os principais agentes das transformações seriam os intelectuais e um dos instrumentos mais importantes nesse processo é a escola. Não qualquer concepção de escola, mas uma escola única – denominada por Gramsci de “Escola unitária” - com caráter humanístico e formativo, capacitada a desenvolver a inteligência, a formação consciente e o equilíbrio no ensino para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (NOSELLA, 2010).

O conceito de hegemonia em Gramsci aponta para um tipo de liderança sob consenso daqueles que concordam com as propostas do grupo, incluindo também fatores coercitivos sobre aqueles que são contrários, de modo a que não destruam o caráter hegemônico do grupo dominante (FORTUNATO, 2009). Por sua vez, cada grupo social básico, com papel determinante na produção, produz seus próprios intelectuais, ditos orgânicos. Portanto, a classe burguesa, ao desenvolver-se no seio do antigo regime, origina não apenas o capitalista, mas também uma série de intelectuais. Tais intelectuais são os responsáveis pela nova configuração do Estado e da sociedade. Seriam os “funcionários da superestrutura” que acabariam por moldar o mundo à imagem e semelhança da classe dominante.

A busca pela hegemonia em Gramsci é uma relação de dominação ideológica de uma classe social sobre as demais, que tem no pensamento filosófico forte componente na construção de uma força produtiva crítica. O caráter crítico-emancipatório, presente na relação gramsciana entre hegemonia e pedagogia, é uma via que pode oportunizar à categoria perrenoudiana dotar-se de competências intelectuais e práticas que venham fomentar mudanças sociais. A quebra do paradigma de um mundo à imagem e semelhança da classe dominante é uma conquista inalienável para a construção e manutenção da cidadania (FORTUNATO, 2009); por isso, a imprescindibilidade da escola na formação de um cidadão consciente, a começar pela alfabetização. Para que o aluno adquira criticidade, Gramsci ressaltou a importância de os primeiros anos de escola serem estruturados em um currículo que apresente noções instrumentais - ler, escrever, fazer contas, conhecer os conceitos científicos - e de direitos e deveres de cidadão.

Na ação de uma escola que potencialize a cosmovisão dos grupos não hegemônicos, emancipando-os em seus projetos de vida - nos quais estão incluídos a base material de produção, a atividade produtiva e o trabalho -, é que o diálogo entre Gramsci e Perrenoud ganha consistência. Uma escola que conceba a antropologia praxica, não mecanicista, mas dialética (SCHLESENER, 2016). Em Gramsci, tem-se uma escola que problematiza políticas públicas voltadas para uma educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura. Em Perrenoud, tem-se uma pedagogia que se utiliza das competências para integrar o aluno na sociedade, que também compreende o mundo do trabalho. Há em ambos uma pedagogia compromissada com o sujeito social e histórico. O diálogo de ambos os autores permite materializar na concretude espaço-temporal a Filosofia da práxis, na qual a técnica não se contrapõe à teoria; é elemento prático indispensável para que a teoria seja colocada em ação.

Sobre isso, Gramsci (1999, p. 101) adverte:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente); e, posteriormente, como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como “culminâncias” de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, também do senso comum popular (GRAMSCI, 1999, p. 101).

O alerta de Gramsci impõe uma severa crítica sobre o senso comum estabelecido pelo *status quo* dominante. Transportado para a Pedagogia das Competências, apresenta-se como norteador para superar a dicotomia sobre o ensino por competências como instrumento a serviço do capital, objetivando formar o sujeito técnico e como pedagogia desprovida de conteúdo. A escola de Gramsci é uma negação dessa concepção ideologizante. O filósofo parte do pressuposto de que o trabalho é princípio educativo e que a finalidade da educação é a formação do ser humano omnilateral; modelo de educação que deveria ser ao mesmo tempo intelectual, física e técnica (MOURA; LIMA FILHO; DA SILVA, 2015).

No pensamento marxista a concepção omnilateral devolve ao homem a possibilidade de revolucionar o seu pensamento diante do sistema capitalista, modificando as desigualdades inerentes à sociedade. A prática educativa deve ser fundamentada não apenas na união entre teoria e prática, mas também em ações associativas e ao mesmo tempo unidas à realidade social que as circunda. Para que a educação como possibilidade formativa omnilateral ocorra, Gramsci propõe um sistema de ensino que comungue cultura e trabalho, adote um método didático que priorize a experiência individual do trabalhador e parta dela para o estudo e análise à luz de categorias teóricas mais amplas e complexas (MOURA; LIMA FILHO; DA SILVA, 2015).

Perrenoud (1999) parte do pressuposto de que toda competência está fundamentalmente ligada a uma prática social. Reportando para o campo pedagógico, sua concepção remete à valorização das competências não escolares – aquelas que são desenvolvidas a partir das relações sociais estabelecidas – na construção de um currículo que compatibilize saberes teóricos e práticos. São saberes internalizados que se incorporarão a novos conhecimentos, objetivando preparar o jovem para a vida. Transportada para a escola gramsciana, a competência pedagógica perrenoudiana reverte-se em educação democrática, valorativa do trabalho produtivo e da inteligência, objetivando a formação do intelectual consciente, libertário da opressão do poder.



Na escola única, proposta por Gramsci com o objetivo de unir o trabalho produtivo e intelectual, a formação por competências encontra referencial para problematizar o tradicional embate protagonizado por Perrenoud (1999, p. 7): “Afim, vai-se à escola para adquirir conhecimento, ou para desenvolver competências?”. Para Gramsci, uma característica do grupo dominante é a luta pelo domínio e assimilação ideológica, bem como a formação de seus intelectuais a partir do controle dessa cultura. Gramsci propõe utilizar-se da dimensão desse domínio ideológico e da formação de intelectuais orgânicos como forma de identificar a necessidade de se construir uma educação para a classe trabalhadora que a possibilite também criar seus próprios intelectuais (NOSELLA, 2010).

Perrenoud propõe que a esse sujeito sejam-lhe dadas condições de mobilizar recursos cognitivos e afetivos para enfrentar situações complexas. “Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura” (PERRENOUD, 2008, p. 21). Para que se desenvolvam competências é necessário, portanto, conhecimento; ou seja, vai-se à escola para adquirir conhecimento e para desenvolver competências.

A escola única, denominada pelo filósofo italiano de Escola unitária, deveria ofertar à classe trabalhadora uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (NOSELLA, 2010). Ela seria mantida pelo Estado, que deveria oferecer uma educação de qualidade, idêntica à oferecida nas escolas privadas de elite. O principal propósito deste tipo de escola seria a formação de uma massa crítica, que conseguisse enxergar as contradições sociais vigentes na sociedade e que fosse capaz de se mobilizar para promover as mudanças sociais necessárias.

As reflexões de Gramsci sobre educação foram motivadas pela reforma empreendida pelo filósofo Giovanni Gentile, que ocupou o cargo de ministro da instrução pública no governo fascista de Benito Mussolini (SCHLESENER, 2002). Ela reservava aos alunos das classes altas o ensino tradicional, completo e aos das classes pobres uma escola voltada principalmente para a formação profissional. Gramsci defendeu a manutenção de uma escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa.

Para Gramsci, a “Reforma Gentile” empreendida em 1923 visava predestinar o aluno a um determinado ofício, sem dar-lhe acesso ao ensino desinteressado (de cultura geral) que cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo (NOSELLA, 2010). A escola unitária surge nesse contexto como a escola do trabalho, mas não no sentido estreito do ensino profissionalizante, com o qual se aprende a operar. Para Schlesener (2002, p. 69):

A escola do trabalho defendida por Gramsci tinha características especiais: supunha não só a formação para o trabalho, mas a possibilidade da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. Para os trabalhadores, o desejo de aprender surgia de uma concepção de mundo que a própria vida lhes ensinava e que eles sentiam necessidade de esclarecer para atuá-la concretamente. (SCHLESENER, 2002, p. 69).

Com a Escola unitária, Gramsci propõe uma escola comprometida com a geração de trabalhadores que não sejam meros executores mecânicos de tarefas, mas cidadãos com domínio de saberes que mobilizam recursos racionais e empíricos, de diferentes complexidades, e os quais Perrenoud denomina de competências. Esses saberes mobilizam conhecimentos que podem ser elementares ou mais profundos, em conformidade com a realidade de quem os produz. Sobre isso, o sociólogo suíço (PERRENOUD, 1999, p. 53) explica que “uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões”.

A atividade reflexiva configura-se com o pressuposto do filósofo italiano (2001) de que todos os seres humanos são intelectuais, já que toda atividade é de qualquer modo intelectual. Mas nem todos desempenham a função de intelectuais na sociedade. Isso significa que não se pode falar em não-intelectual, mas em diferenças de esforço intelectual-cerebral que não são iguais, por isso existem graus de atividades específicas. O objetivo de Gramsci era formar uma nova sociedade através de um novo homem, de um novo cidadão, com uma visão socialista, fraterna, sem espaço para o egoísmo individualista. Para a formação deste novo homem, dentre outros requisitos, era preciso, segundo o filósofo, mudar a estrutura escolar, fazendo com que a escola contribua para as mudanças sociais.

Nesse contexto, as diretrizes nacionais, a exemplo da BNCC e do Currículo Paulista, fundamentam-se no ensino por competências. Utilizam-se dos referenciais concebidos pela pedagogia perrenoudiana, porém redirecionando-os para a fragmentação de saberes pragmáticos, tal como analisados no primeiro capítulo desta Dissertação. À escola de hoje, adotar o pensamento gramsciano – fundamentado nos conceitos de hegemonia e cidadania – e a concepção pedagógica em Perrenoud – que não nega a importância dos conteúdos e da cultura geral - representa ascender o aluno a uma nova forma de pensar. Ambos não negam a importância da preparação para o mundo do trabalho, porém não fazem dela referencial para construir no sujeito a formação do consenso passivo, que segundo Gramsci (1999) vem de cima para baixo, restando somente ao indivíduo cumprir a ordem imposta.

### 3.1.1 A ESCOLA UNITÁRIA NO CONTEXTO GRAMSCIANO E A ESCOLA POR COMPETÊNCIAS NA CONCEPÇÃO PERRENOUDIANA

As obras de Gramsci e Perrenoud são matrizes referenciais que permitem dialogar em torno da temática da reforma educacional como um objeto para pensar a relação entre programas de governo e uso de teorias acadêmicas como subsídio para as práticas políticas; consecutivamente, para pensar sobre os seus reflexos nas práticas pedagógicas docentes e discentes, em resposta ao “caráter ideológico da educação” (GRAMSCI, 1999, 2001; SEVERINO, 2012; SCHLESENER, 2016). No contexto hodierno nacional, o diálogo entre os dois pensadores torna-se fundamental, como resultado da configuração do Ensino Médio, a partir da atual Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC mantém a concepção basilar presente na LDB 9.394/96, para essa fase de ensino, de uma escola que unifique o ensino propedêutico com o segmentado para o mundo do trabalho. “Preparar o jovem para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 8), é a tônica dos documentos oficiais, já presente desde os PCNs. Em todos eles a formação por competências é o principal recurso teórico-pedagógico. O Currículo Paulista não apenas reitera, como adota a integralidade das competências propostas pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, reforça o conceito escola-trabalho e reacende o debate sobre a forma em que esse binômio é concebido – abordagem essa analisada no Capítulo 1 deste trabalho. Ela orienta a elaboração de um currículo sobre o que deve ser ensinado nas escolas em todo território nacional, englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio; retira o Ensino Médio de sua proposta para a Educação Básica e passou a considerar o ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia, nesse período da educação, não mais como componentes curriculares obrigatórios (DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020). Com essa metodologia, a BNCC não apenas se coloca em oposição ao conceito de formação por competências proposto por Perrenoud (1999; 2013), no qual a escola deve preparar para a vida, conjugando saberes teóricos e práticos; opõe-se também à concepção de Gramsci sobre a Escola unitária, como resultante dos processos sócio-históricos.

Na perspectiva gramsciana, construir no sujeito a formação do consenso ativo – no qual ele adere às ideias de um grupo por consentimento e não pela imposição vertical – é ter como premissa que uma visão crítica dos processos sociais se relaciona intrinsecamente com a

realidade histórica. A BNCC dá mostras de que desconsidera essa relação, constituindo-se em “um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola” (ANPED, 2019, p. 3). Por sua vez, a formação por competências nela presente “desconsidera a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação e a “responsabilidade educacional em se construir um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2017, p. 156 apud ANPED, 2019, p. 3).

Contrariando os documentos oficiais que se limitam a prescrever a ideologia dos grupos dominantes como doutrina, Gramsci desconstrói a subserviência, ressuscitando no homem da massa a crença no surgimento de seus intelectuais. O filósofo é um pensador que toma o marxismo não como doutrina, mas como método de análise concreta da realidade enquanto totalidade, que “deve ser interpretado como uma “filosofia da práxis”, como uma prática política revolucionária com uma firme base teórica” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 123). Desvenda as contradições dessa realidade e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas, numa multiplicidade de significados que envolvem antagonismo e contradições nas relações historicamente constitutivas do ser social (GRAMSCI, 1999).

Totalidade e historicidade compõem o pensamento dialético no qual se fundamenta Gramsci para refletir sobre o social e o político. “Toda a sua formação e seus escritos devem ser colocados sob o signo da história e do historicismo. Porque seu pensamento crítico se elabora a partir de três questões básicas: por que história? como a história? que história?” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 123). Estas são questões que para o filósofo não são tratadas desvinculadas do fator econômico. Porém, para Gramsci, a política não é um simples reflexo da economia, mas uma esfera mediadora entre a produção material e a reprodução da vida humana. Portanto, não é o predomínio das questões políticas, econômicas ou culturais que explica a realidade social, mas, sim, o princípio da totalidade, que leva em conta as especificidades e determinações desses momentos parciais e seus encadeamentos recíprocos.

O princípio da totalidade em sua historicidade permite que o pensamento gramsciano – a exemplo do pensamento perrenoudiano – seja abordado com variadas análises semânticas no meio acadêmico, quanto no político (SCHLESENER, 2016). Gramsci é analisado como reformista, como elaborador de uma teoria revolucionária no interior do aparelho do Estado e como pensador marxista cuja obra denota uma visão histórico-crítica dos processos sociais. Impossível recorrer às ideias do filósofo sem considerar a dialética concebida por Karl Marx,

em seu momento histórico-social. As reflexões de Gramsci evidenciam a importância dos pressupostos teóricos do marxismo como instrumento basilar para uma proposta de caráter revolucionário. “Os Cadernos do Cárcere nos apresentam, no seu contexto geral, uma releitura do conceito de ideologia elaborado por Marx, na medida em que a ideologia é um momento da construção da hegemonia enquanto luta de classes” (SCHLESENER, 2016, p. 74).

Gramsci utiliza-se dos pressupostos teóricos do marxismo como releitura do conceito de ideologia, para a emancipação dos grupos subalternos (SCHLESENER, 2016). A partir daí sua produção é orientada por temas fundamentais, que se ramificam por direções diversas, numa abordagem que “articula numa totalidade de sentido as dimensões econômicas e culturais da sociedade, tratando especificamente da educação” (SEVERINO, 2012, p. 77). Educação e ideologia em Gramsci estão estreitamente imbricadas. “Falar de ideologia implica abordar também a questão da educação, visto que é por meio da educação que se formam as concepções de mundo e a própria subjetividade” (SCHLESENER, 2016, p. 84). Em Gramsci a educação constitui uma dimensão política e histórica que se faz ao longo da vida do indivíduo. Nessa perspectiva - do pensador reformista - está a análise predominante da categoria educação nesta pesquisa.

O filósofo propôs uma revolução nas reformas estruturais do Estado, tendo como princípio que não se pode dissociar um projeto de educação de um projeto de sociedade. No conjunto dos vinte e nove cadernos com variados assuntos escritos por ele, o Caderno 12 aborda com maior profundidade a educação. “Representa o documento mais importante e fundamental para quem se interessa pela concepção de Gramsci sobre a escola. Seu estudo, sobretudo para os educadores, é imprescindível” (NOSELLA, 2010, p. 158). O eixo norteador nesse caderno é a concepção crítica de Gramsci sobre uma escola dividida em tradicional e moderna. A primeira possui o ensino clássico identificado com valores culturais e éticos, sem finalidade imediata; destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. A escola moderna, profissional, está atrelada ao ramo da produção industrial, interessada na formação técnica e industrial; destinava-se às classes instrumentais.

Face à dicotomia em um ensino clássico e outro profissional, Gramsci expõe o seu posicionamento na direção uma escola única, retratando como deveria se organizar o sistema educacional em um momento em que comesçassem a se estabelecer novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual. A Escola unitária teria preocupação com a formação integral e incorporaria a união entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental. Gramsci procura superar o princípio educativo da instituição escolar clássica de caráter humanista, cultural formativo (escola “desinteressada”), assim como o da escola moderna com teor técnico,

profissional (escola “interessada). “Interessado” e “desinteressado” surgem na Itália, em um período no qual “o debate sobre a escola profissional e a de cultura geral consagrou uma terminologia específica: “escola do trabalho” e “escola do saber desinteressado”. Essa terminologia é utilizada por Gramsci ao longo de sua vida e frequentemente entre aspas por considerar que o termo “cultura desinteressada” poderia ser entendido equivocadamente (NOSELLA, 2010, p. 47).

A perspectiva revolucionária assumida por Gramsci na elaboração da escola única retrata a organização do sistema educacional em um momento em que novas relações de trabalho manual e intelectual começavam a se estabelecer. No entanto, a ideia de que os operários deveriam desenvolver uma cultura e visão de mundo própria e superior à dos burgueses não foi a grande inovação de Gramsci; ela está presente nos escritos filosóficos de Marx, Engels, Lenin, entre outros (SCHLESENER, 2016).

O salto qualitativo posto para o filósofo como sua grande revolução está em fazer emergir a importância de que uma cultura objetivando a formação do novo Estado Proletário deveria ser desenvolvida no interior das escolas. Nelas é que “os intelectuais dos mais diversos níveis”, campos das ciências e das técnicas eram formados e delas deveriam surgir os intelectuais orgânicos do povo em contraposição à ideologia dos intelectuais tradicionais, representantes do poder (GRAMSCI, 2001, p. 19).

As ideias de Gramsci se transformaram em uma ideologia radical pedagógica que passou a ser adotada por algumas correntes de educadores, que criticavam a educação voltada para a capacitação para o mercado de trabalho (NOSELLA, 2015b). No Brasil, a exemplo da pedagogia por competências defendida por Perrenoud, a proposta educacional do filósofo italiano encontra entusiásticos defensores para com uma reforma no Ensino Médio. Também depara com opositores, defensores do continuísmo em uma escola segmentada para o ensino propedêutico, preparatório dos intelectuais orgânicos encarregados de manter o *status quo* da elite dominante e a escola preparatória para a demanda dos meios de produção.

A BNCC e o Currículo paulista são modelos de diretrizes que amparam essa dualidade. Para ambos os grupos – defensores e opositores -, em defesa do princípio educativo gramsciano, Nosella (2015b, p. 136) é enfático: “sua proposta da escola unitária é um programa de reformas que se dirige em geral a todas as sociedades preocupadas com a educação das novas gerações, ao Estado italiano ou à União Soviética, independente da passagem para um regime político socialista”.

Quanto a Perrenoud, a oposição ao desenvolvimento de competências na escola básica associa sua pedagogia especificamente à inserção social e ao atendimento às demandas do

mundo produtivo globalizado. A compreensão do sociólogo (2000, p. 15) de que “competências não são elas mesmo saberes, [...] ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos”, bem como o de que o seu exercício “passa por operações mentais complexas”, é considerada como proposta de formação do indivíduo autorregulável ao mercado do trabalho.

Revisão narrativa empreendida por Nicola e Vosgeral (2019, p. 107), objetivando identificar nas pesquisas brasileiras o tratamento dado ao conceito de competência e seus enfoques, revela a existência de “61 conceitos, 20 características e 7 grupos de exemplos de competências”. Na educação, a investigação aponta contundente crítica ao modelo de competências e o surgimento recente de “proposta contra-hegemônica de matriz crítico-emancipatória”. Nas considerações das pesquisadoras:

Esta revisão reflete os movimentos das pesquisas nacionais sobre competências em três áreas: educação; formação inicial em cursos de saúde e administração; e qualificação e educação profissional. Inicialmente, os pesquisadores da área de educação voltaram-se para a crítica ao modelo de competências, e mais recentemente, surgiu um grupo interessado em ressignificar o modelo hegemônico, propondo uma matriz crítico-emancipatória que sustente essa proposta presente em todos os níveis de ensino no país (NICOLA; VOSGERAL, 2019, p. 136).

A pesquisa também confirma a influência do pensamento perrenoudiano no contexto brasileiro. “Primeiramente, cabe destacar Perrenoud como autor estrangeiro mais citado, confirmando o que a literatura já afirma sobre a influência desse sociólogo no campo da Sociologia do currículo no Brasil” (RICARDO, 2010, apud NICOLA; VOSGERAL, 2019, p. 117).

Em relação a Gramsci, os críticos creditam a educação por ele proposta a uma espécie de lavagem cerebral nos alunos, objetivando a formação de uma massa educada para a tomada do poder e a instauração de regimes comunistas. O filósofo tinha grande interesse pelas questões culturais formativas, com o fim de preparar os quadros dirigentes que governariam o novo Estado Proletário (NOSELLA, 2010). Para esses críticos a educação seria apenas um meio para alcançar um objetivo maior. Por sua vez a escola única demandaria drásticas mudanças na estrutura do país, cerceando a criação e manutenção de escolas privadas, formativas dos filhos das classes dominantes. Para Nosella (2015b, p. 135):

À luz dessas críticas e consoante às preocupações de Gramsci, a reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização (NOSELLA, 2015b, p. 135).

Perrenoud recebe severas críticas pela sua defesa em uma escola pautada no ensino por competências; Gramsci também angariou críticos em sua concepção por uma escola única. Em relação ao sociólogo suíço, as críticas são de que preconiza uma educação voltada a resultados concretos e que aproxima a escola do mercado do trabalho; uma escola inconsistente, desprovida de conteúdo. Sobre isso, ele retoma o debate entre desenvolver competências ou ensinar saberes (2013), intensamente abordado em obras anteriores, a exemplo de *Construir Competências é virar as costas aos saberes?* (1998) e *Construir competências desde a escola* (1999). Em suma, o autor afirma que o conhecimento geral é uma das finalidades da escola para preparar para a vida dos seus estudantes. Contudo, resta saber o que essa escola deve fazer para isso.

O debate contemporâneo urge para a quebra do paradigma epistemológico positivista (SEVERINO, 2012), no qual a razão é única fonte de verdade. As sociedades modernas acumulam enormes transformações em todos os níveis. A existência de uma escola dual é, no consenso de hoje, prejudicial ao desenvolvimento em todas as esferas sociais. No plano ideológico, a LDB 9.394/96 explicita essa realidade no Artigo 22, ao afirmar que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Competências e o ensino clássico de cultura geral - prescritos em diretrizes curriculares como as direcionadas ao Ensino Médio (DCNEM e PCNs) -, no entanto, recebem um caráter eminentemente integrado à formação profissional. Como consequência, a educação brasileira é cenário para o ensino multiforme, com escolas que se proclamam profissionalizantes, propedêuticas, unitárias. Segundo Nosella (2015a, p. 200):

Os defensores desta proposta afirmam ser oportuno, no atual estágio de desenvolvimento do Brasil, um sistema de Ensino Médio multiforme, isto é, ainda não unitário, respaldados na ideia de que não faz sentido ministrar um currículo altamente abstrato e humanista para os adolescentes mais pobres que precisam, em curtíssimo prazo, de uma profissão e de um salário (NOSELLA, 2015a, p. 200).

A Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo governo como uma espécie de salvadora da pátria, suscita sérias ressalvas, inclusive no que concerne ao ensino por competências. Ao retirar as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação Física como obrigatórias na matriz curricular, configura uma prática oposta ao que Perrenoud preconiza, de que o ensino por competências não representa o esvaziamento dos saberes. O sociólogo (2013), que é uma das autoridades mundiais mais respeitadas sobre a Pedagogia das Competências e



uma das matrizes referenciais nos documentos oficiais (NICOLA; VOSGERAL, 2019), alerta para o fato de que pensar sobre a introdução de certas disciplinas hoje ausentes no currículo é o mínimo a ser feito se pretendemos atribuir à escola a missão de desenvolver competências para a vida.

A Escola unitária gramsciana e a Pedagogia das Competências perrenoudiana são categorias que conjugam elementos epistemológicos possíveis para implementar uma reforma no Ensino Médio que contribua com a quebra do paradigma de que não se possam pensar em mudanças ou propostas novas no sistema capitalista. Gramsci idealizou uma escola única para a sociedade socialista (SCHLESENER, 2009). A história, por sua vez, vem comprovando que a tentativa da socialdemocracia<sup>8</sup> de humanizar o capitalismo conduz a posicionamentos como os abstraídos por Wood (2010, p. 250): “a lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um capitalismo humano, “social” e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo”.

Contudo, em uma perspectiva dialética, Schlesener (2009) analisa que apesar de parecer um sonho distante a formação do homem em uma escola única, que capacite individualmente e coletivamente, ao mesmo tempo em que forme para o trabalho e para a vida política; apesar de hoje vivermos o “pessimismo da razão” de uma forma ainda mais profunda que na época de Gramsci, é preciso não esquecer a sua recomendação de “otimismo da vontade”, tomando seus escritos como um incentivo a refletir sobre os limites políticos que nos são impostos e abrir novos caminhos de atuação.

Gramsci entendeu que a educação é uma dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade. Pensa um programa educacional com métodos e práticas que propiciem o processo de organização das classes subalternas. Com o projeto da Escola unitária apresenta uma das mais consistentes propostas para organizar a cultura no mundo capitalista (SOARES, 2000). O princípio da escola única é o princípio do trabalho, formulado em estreita relação com a escola humanista e com sua perspectiva de formar dirigentes. Para Soares (2000), a ideia de trabalho não se estanca no reducionismo de limitar a educação ao trabalho da fábrica, mas partir do trabalho como técnica (técnica-trabalho) para atingir a ciência da técnica (técnica-ciência) e a concepção histórica e humanista. Nessa categoria, a Escola Única de cultura geral concebe como humanismo “não o humanismo tradicional e sim num sentido amplo, da relação

---

<sup>8</sup> **Socialdemocracia** – Doutrina ou ideologia que tem em sua gênese dois aspectos fundamentais na sua definição: trata-se de um modelo de governar que une a transformação pelo sistema, bem como visa a reduzir as desigualdades que emergem da própria lógica do sistema capitalista. O Estado Socialdemocrata desenha-se como aquele que existe dentro do capitalismo, porém intervém tentando reduzir os efeitos de mercado. A melhoria no bem-estar do indivíduo acaba traduzindo-se em melhoria para a sociedade como um todo (THOMÉ, 2013).

do homem com a natureza, mediada pelo trabalho teórico e prático, intelectual e manual” (SOARES, 2000, p. 422).

Perrenoud (1999; 2013) defende uma nova concepção de cultura com uma pedagogia que valorize os aspectos pragmáticos do saber. O conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, para se categorizar como instrumento a ser mobilizado para enfrentar situações problemáticas. Ou seja, a aquisição de conhecimentos não seria o mesmo que o desenvolvimento de competências. Elas se apoiam sobre eles, mas não se reduzem a eles. Na concepção do sociólogo (1999), as competências envolvem uma capacidade de agir eficazmente em face de um espectro de situações que se chega a dominar porque se dispõe simultaneamente de conhecimentos necessários e da capacidade de mobilizá-los, ciosa e oportunamente, para identificar e resolver problemas. A finalidade da formação escolar não é mais ensinar, mas fazer aprender.

A concepção epistemológica de perfil pragmático presente na Pedagogia das Competências – considerada como anti-intelectualista - não nega os saberes teóricos; porém os consideram inconsistentes e de pouca utilidade se não tiverem como finalidade o aprender (PERRENOUD, 2013). Essa perspectiva justifica a fusão das competências com a metodologia presente na Escola unitária como condição para propiciar no aluno do Ensino Médio uma educação na qual conhecimento, cultura e trabalho sejam consumados em prol do trabalhador, como superação dos valores que norteiam a ideologia burguesa. A esse respeito, Mészáros (2008, p. 65) avalia:

Dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: *a universalização da educação* e *a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema para um futuro muito distante. E surge “aqui e agora”, e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, *grifo do autor*).

### **3.1.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS EM GRAMSCI E PERRENOUD**

Na proposta da Escola unitária de Gramsci estão contidos os principais fundamentos de sua pedagogia. A escola única está estreitamente vinculada às necessidades socioeconômicas, tendo o seu princípio educativo originado no trabalho moderno. Tais necessidades são determinadas pelo contexto histórico-econômico e estão vinculadas especificamente ao proletariado (MIGUEL, 2002). Diferentemente da escola profissionalizante presente no Brasil contemporâneo, que define o seu projeto pedagógico a partir das necessidades dos detentores

dos bens de produção, Gramsci apresenta uma escola que reforça “a concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos operários” (NOSELLA, 2010, p. 73). Uma escola que não somente respeita e valoriza os conhecimentos internalizados com os quais o aluno chega à escola, como também parte da realidade concreta por eles vivenciada para os tornarem donos de seu pensamento. Segundo Nosella (2010, p. 73), a escola gramsciana é uma escola que:

Tem seu princípio pedagógico “fora” dela, no sentido que não é ela que o cria; ela o identifica no mundo do trabalho humano; o esclarece, o reforça, o torna mais operativo. Na verdade, esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho que procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar-se, nada mais é que o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem. Esse princípio – se não reprimido – unifica a escola (NOSELLA, 2010, p. 73).

Perrenoud, a exemplo de Gramsci, apresenta um princípio pedagógico originário do mundo do trabalho, que procura a escola em busca de saberes concebidos e aplicáveis na vida. Para isso, adota a Pedagogia das Competências, concepção pedagógica que defende a formação do educando para além da sociedade ou do mercado de trabalho, mas para a formação para vida. Competências apresenta-se como categoria para o “aprender a aprender”, o “saber fazer”, priorizando-os ao ensinar (DUARTE, 2001). O sociólogo visa a inclusão do sujeito na sociedade capitalista, porém, objetivando a construção de saberes em uma perspectiva que permita ao indivíduo atuar com autonomia diante da realidade com a qual se depara, seja em relação ao mundo produtivo, seja no que tange às esferas social e cultural.

Embora na pedagogia proposta por Perrenoud o conhecimento seja instrumento imprescindível, o seu objetivo é a construção de competências. E para que elas sejam alcançadas, devem ser formadas pelo conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos que deve ser mobilizado para agir de modo permanente em situações determinadas (PERRENOUD, 1998, 1999, 2013).

“Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação” (PERRENOUD, 1999, p.8).

Duarte (2001, p. 36) inclui a Pedagogia das Competências, na qual se estabelecem as ideias de Perrenoud, “no grupo das pedagogias do aprender a aprender, juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo etc.” Na sua avaliação, são pedagogias que estimulam o aprender sozinho como processo de construção da

autonomia do indivíduo, considerando que esta não seria produzida em um processo de transmissão por outra pessoa. Sobre isso, a pesquisadora analisa:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas [...] as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p. 36).

A crítica de Duarte (2001) encontra na associação entre a Escola unitária, idealizada por Gramsci e a Pedagogia das Competências, proposta por Perrenoud, concepção de uma educação escolar valorativa do aprender sozinho em um mesmo nível da aprendizagem da transmissão de conhecimentos por alguém; ambos compõem um processo sem o qual não há uma educação construtora da autonomia, como emancipação cidadã. A escola que Gramsci (1999) vislumbra adota o princípio pedagógico de que todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Fundamento esse, que se identifica com o princípio pedagógico presente no ensino por competências. Essa era uma condição determinante para a associação do princípio “desinteressado” da escola humanista (tradicional) com o princípio “interessado” que era típico das escolas profissionais. Nos *Cadernos do cárcere*, vol. 1 (1999, p. 399), o filósofo ressalta para o fato de que:

Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e das práticas pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos [...] (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Perrenoud (2000, p. 56), por sua vez, salienta para uma prática pedagógica na qual ao professor:

Não basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno: é preciso também compreender o motivo de suas dificuldades de aprendizagem e saber *como* superá-las. [...] Certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação (PERRENOUD, 2000, p. 56).

Apesar do apreço pelo papel da escola, Gramsci, tal como Perrenoud, não a via como a única instituição capaz de produzir as mudanças necessárias na sociedade. A escola democrática gramsciana construía-se mediante uma proposta pedagógica concretamente vinculada a uma proposta política: a da melhoria da sociedade como um todo mediante a melhoria das condições concretas de vida da classe subalterna (MIGUEL, 2002). Para isso, a Escola unitária foi almejada como escola construtora dos intelectuais orgânicos que viriam a ser os responsáveis para a hegemonia da classe trabalhadora; uma sociedade socialista. Independente do hiato que separa o socialismo e o capitalismo como sistemas político-econômicos, Gramsci, a exemplo de Perrenoud, vislumbra uma escola pedagogicamente planejada para o mundo do trabalho (a escola “interessada”), porém articulada com a cultura geral e a autonomia político-social (a escola “desinteressada”).

A escola de Gramsci pauta sua pedagogia nos anseios e aspirações daqueles que a procuram (NOSELLA, 2010). A escola das competências perrenoudiana organiza-se na dialética daqueles que a procuram em busca de conhecimento para a vida, com a daqueles que detêm os meios de produção; ou seja, uma escola que estrutura sua pedagogia a partir das relações que os seres humanos estabelecem com o seu meio. Sobre isso, Machado (*In: PERRENOUD et al., 2002, p. 143*) salienta que um “elemento fundamental para a caracterização da ideia de competência é justamente o âmbito no qual ela se exerce. Não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito [...]”.

No contexto analisado por Machado (*In: PERRENOUD et al., 2002*), no qual competências se relacionam com o âmbito de referência, é que a Pedagogia da Competências se estrutura. Independentemente das críticas que possam haver, a BNCC e o Currículo Paulista estão postos como referências – nacional e estadual – que emergem a partir da ideologia do poder neoliberal (SAVIANI, 2020). O desafio é justamente buscar práticas de ensino e aprendizagem sob as quais o educando possa se beneficiar dos saberes escolares, teóricos e práticos, para se inserir no contexto sócio-político como cidadão contributivo nos âmbitos pessoal e social. Com essa perspectiva é que a escola de Gramsci deve ser concebida no atual contexto nacional: sustentar-se no caráter inovador, que no aspecto cultural e educativo se embasa teórica e metodologicamente para a transformação da sociedade; porém, aliando-se ao aspecto prático objetivado pelas competências.

Machado (*In: PERRENOUD et al., 2002, p. 139*) traduz com propriedade essa simbiose:

Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado de forma desvinculada do projeto a que serve, que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados. As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais. E é nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e seus espaços (MACHADO, *in*: PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 139).

Fundamentando-se nos princípios pedagógicos de Gramsci e Perrenoud, como as escolas podem reestruturar seus tempos e seus espaços na perspectiva da formação por competências? Gramsci apontou um dos caminhos metodológicos em direção de uma educação que não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que possibilite construir também a emancipação humana. Segundo Nosella (2010), emancipação conduzida pela formação humanista, não utilitária, tendo como princípio educativo fundamental o trabalho industrial moderno enquanto busca da liberdade de todos os homens.

Na educação técnica intimamente vinculada ao trabalho industrial é que Gramsci vai identificar a fase de sua formação, porém não como a educação está colocada naquele momento na Itália (escola clássica para a burguesia e técnica para o proletário), mas a partir da reorganização da educação e da cultura. É nesta escola (unitária) que vai se concretizar o princípio educativo do trabalho, que na sua concepção é atividade teórica e prática capaz de superar a divisão entre educação e tarefa prática, educação e instrução (NOSELLA, 2010).

A educação vinculada ao trabalho, pedagogicamente, tem suas raízes no senso comum (NOSELLA, 2010). Valoriza as experiências do cotidiano como ponto de partida para a fusão de saberes “interessados” e “desinteressados”. Para Gramsci, “a educação da massa deve sim enraizar no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se uma educação conservadora, [...] isto é, conquista a adesão do povo, mantendo-o, porém, no mesmo nível em que efetivamente está” (NOSELLA, 2010, p. 61). Perrenoud (1998) parte deste mesmo princípio de que a vida cotidiana contribui com importantes componentes de formação, muitos dos quais, usados conscientemente, são mais úteis do que saberes enciclopédicos absorvidos na escola formal.

A exemplo de Perrenoud (1999, p. 11), que captou que “nada é tão prático quanto uma boa teoria” a serviço do projeto de vida do aluno, Gramsci compreendeu que um dos pontos importantes relativos à educação escolar de então é justamente a defasagem entre a escola tradicional, humanista e as novas necessidades da sociedade industrial. A antiga escola

mostrava-se incapaz de fazer frente às novas necessidades, pois as atividades práticas haviam se tornado tão complexas e as ciências se mesclaram de tal modo à vida que determinaram a ineficácia da escola tradicional.

A escola deveria ser contextualizada na realidade da sociedade, acompanhando suas demandas e necessidades; porém numa condução eminentemente formativa, com vistas à formação do sujeito emancipado produtiva, social e politicamente (NOSELLA, 2010). Essa é uma questão presente no ensino por competências, relacionada com a educação primária, secundária e superior, quanto com o trabalho do professor. São fases da escolaridade que para Perrenoud (1999) não somente devem acompanhar as mudanças concretas na sociedade, como antecipar-se a elas. “Agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A formação por competências também surge em um contexto similar ao identificado por Gramsci. As mudanças decorrentes da globalização da economia brasileira no início dos anos de 1990 sinalizaram a necessidade de um novo modelo de educação. O ensino no país estava dimensionado, até então, para a educação profissional, com características herdadas da escola tecnicista, implantada nos anos de 1960 pela ditadura militar para formação de mão-de-obra proletária. Aos filhos da burguesia destinava-se o ensino pautado na propedêutica, objetivando ao ensino superior.

A LDB 9.394/96, dentre outras mudanças, apresenta um modelo de educação democratizante e humanista, na tentativa de reverter o processo dualista da educação (PARO, 2010). O Ensino Médio é incorporado como importante etapa da Educação Básica, prepara as bases para o retorno da Filosofia e Sociologia e objetiva um ensino no qual competências configuram-se como recurso epistemológico para preparar o educando para a vida e qualificá-lo como cidadão mediante o prosseguimento dos estudos ou inserção no mundo do trabalho. Contudo, segundo Paro (2010), as medidas democratizantes que foram criadas não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século.

A identidade com a escola pública do passado também permanece sobre o ensino por competências, que mantém o seu princípio hegemônico nas diretrizes, porém está nelas fortemente vinculado a práticas pertinentes à produtividade. A Filosofia e Sociologia, que em 2009 buscavam assegurar um subsídio humanista na grade curricular, novamente são retiradas pela BNCC, em aparente retrocesso ao pragmatismo utilitário de políticas educacionais semelhantes a momentos anteriores aos anos de 1990.

Tal como a Escola unitária que demanda análise sobre os seus princípios pedagógicos para ser compreendida como “uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, [...] uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade” (NOSELLA, 2010, p. 50), o ensino por competências também precisa ser analisado por esse prisma. Uma das principais análises está na relação do educador com os conteúdos para que se compreenda que o desenvolvimento das competências pessoais não dispensa o desenvolvimento das análises e compreensões em torno de um conhecimento.

Perrenoud enfatiza em suas obras (1999, 2013) que o desenvolvimento de competências específicas não se faz sem a utilização de conteúdos (saberes) que as fundamente. Para ensinarmos algo precisamos lançar mão da organização dos conteúdos a serem trabalhados, bem como favorecer a assimilação desses conteúdos pelos alunos lançando mão de diferentes estratégias. Do mesmo modo, precisamos mobilizar nossos saberes teóricos e práticos para aprendermos algo. Para o sociólogo suíço (1998, pp. 2-3):

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juros, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples (PERRENOUD, 1998, pp. 2-3).

As competências referem-se, portanto, ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações que apenas podem ser alcançadas se, junto delas, o professor desenvolver também as habilidades dos alunos; o que somente se pode realizar a partir da compreensão do conteúdo que explica aquele domínio. Essa concepção contribui para que a formação por competências tenha nas práticas de ensino e aprendizagem dos professores importante instrumento pedagógico para a assimilação e associação entre conteúdos e competências.

Levando sua análise até o âmago da escola, Gramsci também destacou a importância do trabalho do professor. Mediante a ação do docente capaz de transmitir as noções científicas é que o aluno substituirá suas concepções de mundo e da natureza por noções de direitos e deveres. “Para que ele assim proceda faz-se necessário que tenha consciência filosófica e política do seu dever, da importância da sua ação, em relação às classes menos favorecidas” (MIGUEL, 2002, p. 10).



A referência filosófica está presente em todas as ações de Gramsci previstas para a educação. Ela é quem orientará o confronto ideológico, seja com o senso comum, seja com as concepções de mundo dominantes. O advento da Escola unitária significava para o filósofo o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas na vida social. O princípio unitário refletiria em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo.

O referencial crítico de sustentação no centro cultural unitário seria a filosofia da práxis que, articulado à categoria perrenoudiana, subsidiaria o ensino por competências com práticas pedagógicas possíveis de sustentar a conexão entre a teoria e a prática, em uma perspectiva contra-hegemônica, como propôs o filósofo italiano. Perrenoud (2002) combate a ideia de que a formação teórica e a formação prática devam ser desarticuladas. Segundo ele, uma ideia que deve ser combatida por comprometer a construção de competências é a de formação prática. “É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (PERRENOUD, 2002, p. 23).

A leitura de Gramsci nos dias atuais é importante e necessária para gerar a reflexão crítica sobre as condições históricas de mudança, entendendo-se que a educação se delimita pelas relações de hegemonia (SCHLESENER, 2009). No entanto, a Escola unitária como alternativa pedagógica deve observar os sentidos que a educação adquiriu a partir das mudanças operadas pelo capitalismo no contexto histórico das sociedades industrializadas. A Pedagogia das Competências concebida por Perrenoud, na perspectiva da formação para a vida, é um instrumento pedagógico que oportuniza um diálogo em benefício da formação humanística integrada às práticas produtivas.

Um diálogo necessário que nas práticas pedagógicas em Filosofia viabiliza possibilidades de ensinar aos sujeitos consciência crítica para o reconhecimento das contradições da sociedade hodierna. As concepções dos dois pensadores caracterizariam um possível elo para reacender o “otimismo presente no ideário gramsciano” (SCHLESENER, 2009), minimizando o desequilíbrio produzido pela sociedade globalizada do trabalho, no qual o ensino assume dimensão produtiva em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla. Sobre isso, Lopes (2002, p. 395) adverte:

Ainda que esse mundo seja muito diferenciado em relação ao início do século XX, quando foram produzidas as principais teorias da eficiência social, permanece a finalidade de submeter a educação ao mundo produtivo. Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes (LOPES, 2002, p. 395).

A crítica de Lopes (2002) encontra em Gramsci respaldo para um processo educativo comprometido com a formação cultural mais ampla, concebido em um mundo possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes. O diálogo entre o pensamento gramsciano da Escola unitária com a Pedagogia das Competências concebida por Perrenoud estará proporcionando uma educação que não se submete ao mundo produtivo, porém não o desconsidera em sua imprescindibilidade. No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessário que a Reforma do Ensino Médio, desencadeada pela Lei nº 13.415/17, articule ações que não conduzam essa etapa da educação à submissão ao mundo produtivo; dentre outras, a formação de professores e gestores nessa perspectiva didático-metodológica.

### **3.1.3 FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E DO MÉTODO HISTORICISTA GRAMSCIANO**

O projeto de Gramsci para a Escola unitária e a Pedagogia das Competências referenciada em Perrenoud são importantes instrumentos pedagógico e metodológico para se pensar sobre a formação de professores, suas práticas de ensino e aprendizagem, o processo de avaliação e a relação com os discentes. Processo esse que permitirá melhor compreender as práticas docentes e a consecutiva contribuição para o Ensino Médio, etapa da Educação Básica na qual se estabelece a base de pesquisa deste trabalho.

Como pretendia Gramsci, a necessidade de uma política orgânica – que articule o conhecimento aprofundado dos conteúdos a serem ensinados e o modo de ensiná-los com o conhecimento do aluno e sua necessidade de desenvolvimento humano – precisa fundamentar-se na convicção de que a educação é um processo articulador e promotor da cultura, auxiliando a elevar os alunos à condição de governantes. A proposta educacional do filósofo surge como superação de múltiplos problemas enfrentados pela classe trabalhadora no início do século XX diante das novas solicitações da sociedade ante o capitalismo (SOARES, 2000).

As teorias educacionais estruturais do ensino brasileiro – com desdobramentos metodológicos e didático-pedagógicos resultantes de uma política global que fragmenta saberes, pragmatiza as relações sociais e instrumentaliza a produtividade – têm na Escola

unitária um ideal de educação em benefício do trabalhador. Do ideal ao real, em um contexto pedagógico referenciado na hegemonia do ensino por competências, a proposta do filósofo italiano demanda ajustes e alianças, face ao compromisso da educação diante das novas solicitações do contexto nacional hodierno. Essa é uma tarefa que, segundo Tardif (2012, p. 295), “tanto a universidade quanto a escola têm como função, sobretudo, separar, selecionar e incorporar certos saberes sociais em processos de formação colocados sob o seu controle”.

Perrenoud é, conseqüentemente, um referencial processual que traduz um possível e fecundo diálogo entre a pedagogia das competências e o projeto gramsciano da escola unitária. O pensamento do sociólogo suíço é concebido como referencial fundante da atual proposta pedagógica não apenas por estar presente nas diretrizes oficiais do país, mas também por sua proposta sobre competências configurar um trabalhador que orchestra saberes teóricos e práticos. Tal característica é marcante no processo formativo presente na escola gramsciana e, além dela, Perrenoud também possui importantes trabalhos na área da formação de professores, da avaliação e de ciclos de aprendizagens dos alunos. Logo, respaldada no método historicista de Gramsci, sua pedagogia poderá vir a propiciar práticas de ensino e aprendizagem que se contraponham a um ensino com caráter enciclopédico.

Segundo Nosella (2010, p. 51):

Gramsci toma partido em favor do método historicista, que contrapõe ao método enciclopédico estanque; o historicismo é a forma de vivificar e recriar a ciência; para ele, só assim é possível formar cientistas “humanistas”, isto é, cientistas que revivam o drama, por outros homens vividos, diante do problema, da dúvida, da hipótese como possível solução, do erro como tentativa, da solução como história provisória (NOSELLA, 2010, p. 51).

A provisoriade da história é uma premissa conclusiva, que tem na condição ontológica sua verdade. Somos sociais não no sentido de meramente gregários (SEVERINO 2012). Embora existamos necessariamente em grupos de indivíduos orgânicos, como todos os demais seres vivos, somos especificamente sociais por existirmos compartilhando um mesmo destino, um mesmo projeto comum, em torno de alguns sentidos que vamos, consciente ou inconscientemente, colocando como nossas referências de ação. Face à complexidade das novas ações resultantes do mundo produtivo, os referenciais estabelecidos pelas diretrizes nacionais vêm associados a um conjunto de ações que perpassam por uma revisão na Reforma do Ensino Médio. A própria BNCC sinaliza para essa possibilidade, que deve, porém, ultrapassar a singularidade do mundo do trabalho – nela postulado como epicentro do ensino – em direção

do pensamento plural, que propicia à escola formar para a vida, nas esferas social, produtiva e simbólica (SEVERINO, 2012).

Programas de formação continuada de docentes e gestores, programas a distância, estruturação de sistemas de avaliação, melhoria da infraestrutura das escolas e expansão de vagas, cuja oferta vem reduzindo drasticamente, são alguns dos fatores que justificam a demanda por mudanças (SAVIANI, 2020). O nexo entre a Pedagogia das Competências e a proposta educacional de Gramsci não pode ser concebido como solução para problemas de ensino e aprendizagem, presentes na Educação Básica, com ênfase na pública, pela heterogeneidade do alunado e políticas públicas que se utilizam do aparato escolar como instrumento ideológico de grupos hegemônicos.

As propostas de Perrenoud e Gramsci, no entanto, detêm recursos epistemológicos que conjugam uma pedagogia da práxis com uma práxis filosófica em benefício do aluno da Educação Básica, especialmente daquele que cursa o Ensino Médio, por ser essa a linha divisória entre uma possível inserção na esfera produtiva e continuidade dos estudos em cursos superiores. Nessa linha metodológica, Gramsci estabelece o fator etário em sua proposta como condição determinante para a associação da escola humanista (desinteressada) com a escola profissional (interessada) (NOSELLA, 2010). Dos seis anos de idade até os dezesseis anos, o ensino seria ministrado dentro desta perspectiva que associa os dois princípios, “desinteressado” e “interessado”. Esse nível de escolaridade, que se referia ao primário e liceu, corresponde no Brasil ao Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e ao Ensino Médio.

A escola de Gramsci insere, portanto, desde a tenra idade, princípios que conduzem a uma formação cultural, na qual a Filosofia da práxis é componente essencial como fator de conscientização. Também propicia ao aluno saberes práticos objetivados ao setor produtivo. O ensino elementar, correspondente à Educação Básica brasileira, também tinha como forte componente valorizar a concepção folclórica do mundo, a qual os alunos captaram no seu meio ambiente; ou seja, um ensino que parte dos conhecimentos internalizados com os quais os alunos chegam à escola.

Mediante o conhecimento objetivo das leis naturais que concorrem para a criação da sociedade dos homens, Gramsci acreditava que os alunos seriam capazes de superar tal concepção e teriam o ponto de partida para a compreensão da concepção histórico-dialética do mundo (MIGUEL, 2002). Para as classes trabalhadoras, a escola constitui-se no instrumento que fornece, desde os primeiros anos de vida, “os códigos necessários para a leitura das relações sociais e, como a sociedade é permeada por contradições, a educação escolar pode ser também um dos meios de formação para a emancipação política” (SCHLESENER, 2016, p. 90).

Perrenoud observa que a formação para a vida se inicia na mais tenra idade, bem como o aluno deve absorver múltiplos saberes, que não se restrinjam ao universo técnico operacional. Para ele, a conquista de saberes múltiplos não se deve limitar ao cumprimento normatizado pelo aparelho organizador estatal; deve estar incorporado nas práticas do professor para que ele as reproduza em salas de aula. Por sua vez, para que o conhecimento seja absorvido gradativamente pelo aluno desde os primeiros anos de escola, Perrenoud (2004) propõe um modelo educacional baseado em Ciclos de Aprendizagem de três anos, nos quais a criança dispõe de tempo para desenvolver as competências de sua faixa etária.

A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar e que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. A escola seria construída com base na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação. Para que tal modelo educacional tenha êxito, é preciso que não haja repetência no interior do ciclo, já que a ideia é fazer com que a criança tenha mais tempo para desenvolver competências específicas. A previsão é de que reprovação possa ocorrer apenas no final de cada ciclo.

Perrenoud (2004) afirma que o ensino deve ser menos focado em conteúdos particulares ou no enciclopedismo, associados à escola tradicional, seriada e mais voltado para a construção de competências ou objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, saber documentar-se e se informar, ou, como em muitas propostas de ciclos, uma formação cidadã. Com essa dimensão, em um ano é possível assimilar dados, regras e o conteúdo em si. Porém não é possível em um curto período estabelecer uma cultura científica e histórica, aprender a ler, produzir textos, raciocinar, debater, argumentar, comunicar; enfim, conquistar competências. Seria mais adequado oferecer mais tempo e uma maior continuidade, eliminando a retenção dentro de cada ciclo para se obter um melhor desenvolvimento na aquisição dos domínios correspondentes às competências e aos objetivos de alto nível.

Ciclos de Aprendizagem têm suas origens na Reforma da Educação Primária Francesa (1989). Essa reforma definiu a organização do tempo escolar em três ciclos, levando em conta o crescimento psicológico das crianças (PERRENOUD, 2004). A primeira etapa comporia o Ciclo de Aprendizagens Iniciais, com crianças de 3 a 4 anos; a etapa 2, Ciclo de Aprendizagens Fundamentais, 5 a 7 anos e a etapa 3, Ciclo de Aprofundamento, 8 a 10 anos.

Segundo Mainardes (2007), o termo “escola em ciclos”, como designação de políticas de não-reprovação, surgiu no Brasil com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual paulista em 1984. Posteriormente o CBA estendeu-se por outros estados, ampliando a ênfase na necessidade de dar maior tempo e continuidade de aprendizagem

aos alunos, na redução da reprovação e evasão, na melhoria da qualidade do ensino e democratização da escola. Desde então o tema da escola em ciclos vem sendo pesquisado e debatido e a partir do final da década de 1990, as propostas denominadas Ciclos de Aprendizagem intensificaram-se no país. “A novidade, hoje em dia, é que vários países optaram – ou estão optando – por ciclos plurianuais na escala do sistema educacional como um todo, inclusive no ensino médio” (PERRENOUD, 2002, pp. 35-36).

Para que o desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem alcance o seu objetivo, Perrenoud (2004) salienta a necessidade de mudanças, que, entre outras, implicam na organização e gestão da escola, formação contínua dos professores, o apoio institucional, acompanhamento adequado para construir novas competências e a necessidade de se enfatizar os processos de avaliação, para que sejam mais eficientes e realmente capazes de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Ao propiciar ao aluno formação na lógica da aprendizagem por competências, o Ciclo de Aprendizagem, associado à escola gramsciana, apresenta-se como possibilidade para que ele compreenda que a realidade é resultado de um processo histórico-social que não é linear e nem mecânico, mas é dialético, porque se dá numa luta contínua de contrários, de oposições, de enfrentamentos (SCHLESENER, 2016). É nesse processo que os seres humanos se produzem e, para isso, é necessário que se tenha competências cognitivas e práticas para que o sujeito se insira com dignidade como cidadão produtivo, porém com autonomia para protagonizar sua história.

Caminhando em sentido inverso do proposto por Gramsci e Perrenoud, a Educação Básica no Brasil apresenta um discurso oficial teórico que tenta validar a vocação de uma escola unitária; quando, na prática, segmenta o ensino numa prática pedagógica que evidencia o caráter produtivo do conhecimento escolar. Dois exemplos marcantes dessa realidade estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e na BNCC.

Em 1999, os PCNEM se constituíram como expressão maior da reforma desse nível no ensino nacional (LOPES, 2002). No processo de elaboração dos documentos, princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integraram o seu discurso regulador como experiência concreta de educar para a vida. Para Lopes (2002, p. 390.), “a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos efficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla”.

Exemplo nos PCNEM que permite interpretar os princípios de contextualização, interdisciplinaridade e competência como identidades pedagógicas direcionadas ao mundo

produtivo globalizado está na sua implementação no currículo escolar. As disciplinas de Filosofia e Sociologia foram reintegradas como obrigatórias na matriz curricular a partir de 2009, porém a Resolução SE n. 81, de 16.12.2011, deu-lhes espaço inexpressível. No Ensino Fundamental, não transitam sequer de forma transversal. No Ensino Médio, foram adotadas com apenas duas aulas semanais no período diurno; no noturno, a Filosofia foi limitada a uma aula semanal na primeira série e a Sociologia reduzida a uma aula semanal na segunda série (BRASIL, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, aprovada em 2018 com o respaldo da Lei nº 13.415/17, retira a obrigatoriedade das duas disciplinas da matriz curricular e também inclui Educação Física como disciplina dispensável para a formação do aluno. O pragmatismo da BNCC se faz presente no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), que adota o mesmo procedimento.

Como já abordado nesta pesquisa, a Lei nº 13.415 de 2017 traz mudanças no Ensino Médio que representam uma profunda transformação na estrutura da educação brasileira e as quais estão incorporadas na BNCC e no Currículo Paulista. Ambas as diretrizes são referências primárias na proposta pedagógica da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Essa realidade implica na necessidade de a instituição escolar implementar práticas pedagógicas de caráter crítico-emancipatório para que o discurso ideológico de escola para vida não se reverta em um discurso que venha possibilitar a integração do ensino técnico ao Ensino Médio, visando a uma profissionalização precoce dos jovens das classes economicamente menos favorecidas.

A formação do professor é uma importante etapa nesse processo, tendo em Gramsci e Perrenoud amparo pedagógico e metodológico para que o ensino por competências seja fator unificador da escola dos saberes “desinteressados” e “interessados”. Mas como formar o professor no contexto do ensino por competências, tendo a BNCC e o Currículo Paulista como referências, porém com perspectiva em Gramsci e Perrenoud? Para Macedo (*in*: MACHADO *et al.*, 2019, p. 17), considerando o que propõe a BNCC no recorte específico de desenvolver competências nos alunos, são quatro os principais desafios do professor:

O primeiro deles é aplicar, criticamente, na prática escolar, a ideia de competências proposta pela BNCC. O segundo é atualizar currículo, projeto político-pedagógico e recursos didáticos em função do que propõe a nova base. O terceiro diz respeito à formação do professor: como se formar, o que procurar, como se aperfeiçoar como um profissional que aceitou o desafio de desenvolver competências nos alunos? Por fim, o quarto é repensar o patrimônio pedagógico do professor: ele precisa ser reconhecido e valorizado, mas, ao mesmo tempo, transformado, integrado em uma realidade que muda a todo tempo. Professores que abraçam os quatro desafios constroem, assim, uma escola de competências (MACEDO, *in*: MACHADO *et al.*, 2019, p. 17).

Como seria, concretamente, uma escola diante dos desafios expostos por Macedo (*in*: MACHADO *et al.*, 2019, p. 17)? Para ele, uma escola de competências deve trabalhar como partes de um mesmo todo o desenvolver-se, avaliar, ensinar e aprender. “Tradicionalmente, esses termos foram separados – o aluno se desenvolve e aprende, o professor ensina e avalia –, mas eles precisam ser reintegrados”. No tocante ao professor, Macedo (*in*: MACHADO *et al.*, 2019, p. 17) explica "que o docente precisa se desenvolver e se formar, precisa se auto avaliar e também precisa ser avaliado, seja pelos colegas, seja pelo sistema".

Macedo (*in*: MACHADO *et al.*, 2019, p. 17) indica um caminho possível para que a instituição escolar “do aqui e do agora” se organize no contexto do ensino por competências pautado nos atuais documentos oficiais. No entanto, trata-se de diretriz que não pode ser concebida com unicidade na noção de competência enquanto saber fazer: o professor ensina, o aluno aprende; o professor avalia e o aluno se desenvolve. Desenvolver para qual objetivo? Para manter o *status quo* dos grupos dominantes, ou para emergir intelectuais organicamente formados a partir das necessidades do povo?

Faz-se necessário, como pautado ao longo desta pesquisa, um saber conjugado nas forças produtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura (SEVERINO, 2012); daí a importância de uma educação que, no contexto da formação por competências, teça saberes, alinhando-os às propostas educacionais de Perrenoud e Gramsci. No livro *10 novas competências para ensinar – Convite à viagem* (2000), Perrenoud apresenta os passos que considera essenciais para que o trabalho docente seja efetivado na prática. São referenciais que acentuam “as competências julgadas *prioritárias* por serem coerentes com o papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Dentre outras abordagens, ele ressalta que a real competência pedagógica de aprendizagem não está no conhecimento dos conteúdos, mas reside no fato de se relacionar os conteúdos a objetivos e a situações de aprendizagem; destaca a importância do domínio dos saberes por parte dos professores, sob múltiplas aparências e em contexto variados; são saberes que devem ser trabalhados didaticamente a partir das concepções dos alunos, objetivando – em um processo de diálogo e avaliação – aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados; o professor também deve trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, tendo em vista que mais do que memorizar e estocar informações, aprender é reestruturar o sistema de compreensão do mundo.

A proposta de Perrenoud é fornecer os instrumentos didáticos e pedagógicos para que o ensino por competências seja uma viagem, uma aventura intelectual nos alunos e professores.



Uma proposta que rompe com a fragmentação dos saberes, presente na pedagogia por objetivos, cuja centralidade está nos conteúdos (PERRENOUD, 2000). O trabalho com situações-problema é uma maneira indicada pelo pedagogo para que conteúdos sejam aprendidos a partir de sua gestão:

Uma verdadeira situação-problema obriga a *transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita* [...] Deparar-se com o obstáculo é, em um primeiro momento, enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução [...] Se ocorre a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriam-se dele, sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações, propõe tentativas “para ver” (PERRENOUD, 2000, p. 31).

Para que o ensino por competências concebido por Perrenoud (2000) atinja os objetivos preestabelecidos, exigirá do professor e do grupo pedagógico escolhas didáticas, planejamento flexível, conteúdos significativos referenciados em saberes escolares e frequente avaliação de todas as fases do processo. Em suma, a docência não é uma atividade estanque em si mesma, mas que demanda um trabalho em equipe, cujos saberes sejam construídos com “formações centradas nos enfoques transversais, os quais possuem essa denominação porque seu objeto passa por todas as disciplinas de ensino, como a avaliação e a relação com o saber” (PERRENOUD, 2002, pp. 28-29).

A dinâmica pedagógica proposta em Perrenoud (2000, 2002) traça o perfil de um professor em constante aprendizagem com o aluno, fato esse densamente abordado por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere*. A relação entre professor e aluno figura desde muito cedo entre as preocupações do filósofo e pode ser considerada como expressão particular da discussão mais ampla por ele empreendida sobre a relação entre intelectuais e povo e sobre a questão da hegemonia (SCHLESENER, 2016). Para Gramsci, é mediante a ação do professor consciente e capaz de transmitir noções científicas que o aluno substituirá suas concepções de mundo para noções mais apuradas do conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que esse professor tenha consciência filosófica e política do seu dever, da importância da sua ação, em relação às classes menos favorecidas.

As reflexões de Gramsci são importantes referências não apenas para planejar um projeto de formação de professores, como para repensar as políticas educacionais. Perrenoud não apresenta estratégias para que os partícipes das instituições de ensino, no universo das competências, se organizem política e coletivamente. Falta ao sociólogo suíço a dimensão política, que precede e fundamenta a relação educacional na dimensão crítica da pedagogia. Descontextualizado politicamente, o conhecimento nessa perspectiva torna-se abstração. A

autonomia cidadã compreende a busca por melhores condições de trabalho, valorização da profissão, políticas públicas consistentes objetivando garantir à docência reconhecimento social, profissional e autonomia política. Precisamente nos hiatos presentes na pedagogia proposta por Perrenoud é que a escola de Gramsci se apresenta como o *locus* para a ascensão do ensino por competências, visando à formação humana crítico-emancipatória para a vida e não à subserviência característica em projetos neoliberais.

A proposta pedagógica de Gramsci (1999, 2001) nasceu concretamente vinculada a uma proposta política da melhoria da sociedade como um todo, mediante a melhoria das condições concretas de vida da classe subalterna. Sua pedagogia descobre na cultura uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do proletário. Perrenoud (1999, 2000, 2002, 2013) fornece os instrumentos práticos para que a base material de produção se conecte com a produção cultural – presente na escola gramsciana - e faça da escola eixo de transmissão da herança cultural nos mais diversos campos de conhecimento. Para tanto, como destaca Perrenoud (2002), os currículos escolares devem ser revistos de forma a permitir que os conteúdos sejam, de fato, compreendidos pelos alunos, tanto pela via intelectual, quanto pela via prática. Nessa esfera, não faltam proposições em Gramsci, para quem, segundo Schlesener (2016, p. 176):

A escola é um espaço de aprendizagem importante para as classes trabalhadoras porque permite o acesso aos códigos de raciocínio e de elaboração do saber; sem esses instrumentos torna-se muito difícil sair do imediatamente dado na prática cotidiana ou, como acentua Gramsci, superar no âmbito da política os limites do econômico corporativo ou a fase inicial de espontaneidade das explosões insurrecionais (SCHLESENER, 2016, p. 176).

A superação da barreira entre intelectuais e classes populares não somente deve passar necessariamente pela educação e pela escola, como também todo o processo de consecução deve ser avaliado. Nesse mérito, Perrenoud (2007) apresenta outro legado em defesa da aliança de sua Pedagogia das Competências com a escola de Gramsci. Com sua obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas* (2007), ele contribui com a quebra do paradigma avaliativo implantado pela educação tecnicista nacional – nascente na ditadura militar nos anos de 1960 – de que a massa operária se caracterizava com um perfil destinado ao ensino técnico, ao trabalho braçal e repetitivo. Para a elite, a educação propedêutica encarregava de formar os novos intelectuais do poder opressor (Lei 4.024/1961). Perrenoud (2007) afirma que êxito e fracasso são realidades construídas socialmente, na definição global e na atribuição de um valor a cada aluno.

No perfil punitivo da avaliação presente nesse contexto, os alunos são comparados e classificados por uma norma de excelência, definida no todo pelos melhores alunos ou pelo professor. A função da escola é ensinar e a dos alunos aprenderem, desde que tenham capacidade intelectual e interesse pelo conhecimento. Esta avaliação, denominada de normativa ou classificatória, utiliza-se de diversos instrumentos e procedimentos diferenciados, tendo como meta a produção de uma hierarquia entre os estudantes, a partir de padrões previamente estabelecidos (VASCONCELLOS, 2010).

A avaliação classificatória está relacionada com a exclusão escolar e como parte dos processos de exclusão social. Defensor de uma escola que prepara para a vida, Perrenoud (2007) posiciona-se em defesa de uma avaliação das competências que conduz a um processo inverso. Denominada de Avaliação Formativa – ou avaliação para as aprendizagens –, ela enfoca o processo de ensino e aprendizagem. Não tem finalidade probatória e está incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação. Como ela é semelhante à avaliação diagnóstica, é também nomeada como Avaliação Formativa Diagnóstica. Formativa porque auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, colaborando para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo; diagnóstica porque busca detectar dificuldades suscetíveis de aprender durante a aprendizagem, a fim de corrigi-las rapidamente (PERRENOUD, 2007).

Perrenoud (2007) denomina como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Por meio dessa modalidade de avaliação, informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens discentes. Ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens dos alunos. Para que isso aconteça, a Avaliação Formativa deve ser concebida na perspectiva de uma regulação da aprendizagem intencional.

A função de regulação opera para assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação e as características do sistema de formação. Na Avaliação Formativa, a regulação cumpre a tarefa de nortear o professor, fornecendo informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Na intencionalidade, o professor possui os parâmetros que lhe permitem, ao mesmo tempo, determinar o caminho já percorrido por cada aluno e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Perrenoud (2002, p. 51) sugere que o termo avaliação, por estar associado às classificações que contabilizam os conhecimentos, deve ser substituído por “observação formativa ou simplesmente de regulação dos processos de aprendizagem”. Segundo ele, observar sem a preocupação de classificar, certificar, selecionar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados.

Alçar o professor à condição de observador do processo, com a finalidade de redirecionar suas práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos alunos, é também uma das justificativas que conferem legitimidade à aproximação da pedagogia de Perrenoud com o pensamento educacional de Gramsci. Para Perrenoud (2007), a avaliação é também uma atividade social e pedagógica, na medida em que pode ser tratada sob duas razões: a de selecionar – servindo à legitimação de determinada classe social no poder, com caráter tradicional – e a de promover a regulação das aprendizagens, emancipando os sujeitos para que eles mesmos sejam capazes de administrar suas necessidades, progressos, dificuldades e estratégias de ação.

Nos *Cadernos do cárcere* (1999), Gramsci denuncia os malefícios da educação e do ensino como instrumentos de legitimação social de uma classe, aprimorados por métodos de exclusão social, dentre os quais a avaliação cumpre, historicamente, a função de realçar essas diferenças. Nessa perspectiva, a escola “desinteressada” do trabalho apresenta-se como instrumento de regulação de aprendizagem que emancipa a classe trabalhadora dos domínios do poder hegemônico; emancipação que traz como princípio pedagógico a realidade do trabalhador.

O pensamento de Gramsci pressupõe um currículo que relacione os conceitos de humanismo, autonomia e autodisciplina intelectual, objetivando a reais transformações do mundo. A materialização desse currículo encontra na pedagogia das competências - com propostas de práticas de ensino e aprendizagem, formação do professor, avaliação (observação) formativa, dentre outras – os elementos concretos em benefício da formação do sujeito integrado a uma escola que, a um só tempo, é “desinteressada” (a escola da cultura geral) e “interessada” (a escola do trabalho). O diálogo entre o filósofo italiano e o sociólogo suíço tece um fio que poderá conduzir a escola a práticas que conciliem a formação humana com práticas profissionais, beneficiando deste modo o alunado, especialmente o do Ensino Médio, por ser a etapa que encerra o ciclo da Educação Básica, projetando-o a novos desafios.

O Ensino Médio, no Brasil, por sua vez, passa por delicado processo de reforma com a Lei n. 13.415 de 2017, o que o torna propício a ser analisado à luz de autores que se debruçaram

sobre essa etapa do ensino, mediante análises científicas e filosóficas. Gramsci e Perrenoud são dois influentes pensadores que demarcaram expressivo espaço nesse contexto; por isso categorizados como referenciais possíveis para uma reforma na qual a educação não seja instrumento ideológico de manutenção da hegemonia burguesa, mas uma proposição “contra-hegemônica de matriz crítico-emancipatória” (NICOLA; VOSGERAL, 2019, p. 107), visando à formação de um aluno autônomo.

### **3.1.4 REFORMA DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA ESCOLA DE GRAMSCI E DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS**

As políticas educacionais no Brasil são formuladas em um espaço demarcado por constantes disputas entre capital e trabalho e permeado por determinações de forças existentes entre interesses públicos e privados (CARPES, 2016). A Base Nacional Comum Curricular resulta do enfrentamento entre sociedade política e sociedade civil, conforme distinção e denominação feitas por Gramsci. A primeira refere-se às instituições políticas e ao controle legal e constitucional que exercem, representando a força e dominação repressivas. A sociedade civil é o organismo não-estatal ou privado.

A BNCC, por sua vez, surge em 2017 (para o Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio) em resposta ao Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou de um debate realizado pela sociedade, com a finalidade de traçar metas para a educação no período de 2014 a 2024. Esse documento reflete a temática da melhoria da qualidade educacional iniciada, segundo Carpes (2016), nos primórdios da década de 1990 sob a égide da relação entre educação e produção e o princípio da Escola Única do trabalho moderno de forma desinteressada:

Naquele momento da história, os trabalhadores e a sociedade educacional, em sua maioria, aderiram à proposta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. Essa Confederação, “apresentava uma concepção detalhada de escola, a qual incorpora a tese gramsciana do trabalho como princípio educativo, princípio explicitado no Projeto Jorge Hage de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, defendido pelos signatários da proposta educacional democrática de massas” (NEVES, 2008, p. 7 apud CARPES, 2016, p. 2).

A tese gramsciana do princípio educativo, no entanto, ficou circunscrita a uma gênese epistemológica restrita ao plano teórico. Segundo Carpes (2016, p. 3), apesar do:

[...] importante papel que teve a mobilização da sociedade civil, associações de educadores, organizações sindicais, movimentos sociais que atuaram no enfrentamento ao Estado, em defesa da qualidade da escola pública [...], tais mecanismos de pressão não impediram a realização de reformas neoliberais, também, na área da educação (CARPES, 2016, p. 3).

O atual PNE foi aprovado em 2014 e estabelece diretrizes que ressaltam preocupação para com a formação humana instituída em princípios e valores morais e éticos. O documento (BRASIL, 2014, p. 1) estabelece, como finalidades, por exemplo, a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O aparelho do Estado brasileiro, ao submeter-se às reformas neoliberais, adaptou “a educação aos objetivos econômico-político-ideológicos do projeto da burguesia mundial, nesta nova etapa do capitalismo monopolista” (CARPES, 2016, p. 3). A consequência dessa submissão ao capital reflete-se no PNE 2014 – 2024; consecutivamente, nas demais diretrizes aprovadas ao longo desse decênio, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista.

Apesar de construído por meio de um debate democrático em defesa da educação pública de qualidade, o Plano Nacional de Educação reflete intenso jogo de poder sustentado pelo embate político e ideológico, característico do capitalismo neoliberal. Sobre isso, Carpes (2016, p. 13) conclui:

Dentre as observações constatadas por meio da análise de conteúdo do PNE 2014-2024, o documento mostra-se alinhado às lógicas neoliberais, a constatação se deve ao financiamento público destinado às instituições privadas e ao incentivo dado às parcerias público-privado, fato que expressa continuidade no processo de reforma da educação. Caracteriza-se como privatista pelo incentivo e oportunidades oferecidas às entidades privadas de serviço social, via atuação do terceiro setor. Como resultado dos processos de privatização da educação pública, tem-se uma educação atrelada à produção e à lógica do mercado. A educação, um direito constitucional, tem sido entendida como um negócio lucrativo. Esse crescente processo verificado nos últimos anos traz grandes preocupações aos defensores da escola pública (CARPES, 2016, p. 13).

Diante dessas circunstâncias, Gramsci e Perrenoud despontam como dois pensadores propícios para que se repense um projeto para a Educação Básica, principalmente em seu

gargalo no Ensino Médio, no qual os documentos oficiais consolidam a instrumentalização das forças produtivas no ensino. Para Nosella (2015a, p. 197), a reforma do Ensino Médio em curso faz com que autores como Gramsci sejam um bom referencial para determinar as políticas educativas para uma formação integral:

Com inegável satisfação [...] reafirmo [...] que a escola de Gramsci é de natureza ‘desinteressada’, isto é, de formação humanista, não utilitária; que seu princípio educativo fundamental é o trabalho industrial moderno enquanto busca da liberdade de todos os homens. Hoje, não poderia esquecer o atual debate sobre Ensino Médio que, se não é propriamente um novo debate, ganhou novo impulso. O Ensino Médio no Brasil é o *punctum dolens* do sistema escolar, por apresentar estatisticamente um quadro muito frustrante. Neste debate, a proposta curricular tida “teoricamente” a mais avançada é a do **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**, como Travessia para a Educação Politécnica ou unitária (NOSELLA, 2015a, p. 197, *grifo do autor*).

Nosella (2015a, p. 197) lembra que “integrado” é um termo usado de forma ambígua em vários momentos da nossa história; muitos dos quais objetivando justificar no conceito de politecnia um programa politécnico de profissionalização precoce em nível de Ensino Médio. “Aliás, as mais rebuscadas definições de “integração” entre cultura geral e formação profissional encontram-se nos pareceres do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto n. 66.600 de 20 de maio de 1970 que fundamentou a elaboração da Lei 5692/71” (NOSELLA, 2015a, p. 197). Segundo ele:

Essa tendência pretende, no currículo do Ensino Médio, “integrar” a cultura geral à formação profissional (E.M.I.), com base no argumento de que “o trabalho não intelectual” é elemento importante para um elevado percurso formativo. É uma proposta que parte de um lugar bem preciso do campo da política educacional, isto é, da atual proposta governamental, sobretudo, referente aos Institutos Técnicos. Fundamenta-se [...] no conceito abstrato e ambíguo de “integração”, utilizado por diferentes forças políticas em vários momentos da nossa história (NOSELLA, 2015a, p. 200).

Para Simões (2007), a noção de politecnia refere-se ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que compõem e caracterizam o processo de produção moderno. Ela “postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto é que o trabalho humano envolve conjuntamente o exercício das mãos e da mente” (SIMÕES, 2007, pp. 34-35). Saviani (1989) caminha nessa mesma direção, entendendo que o conceito de politecnia deve ser empregado como superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, instrução geral e instrução profissional; os aspectos intelectuais e manuais são indissociáveis.

A noção de politecnia remonta a Marx (1982) por defender que a educação da classe trabalhadora deve compreender os níveis mental (intelectual), físico e tecnológico:

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra (MOURA; LIMA FILHO; DA SILVA, 2015, p. 1060).

A concepção de educação em Marx e Engels partia da crítica à sociedade burguesa e à superação dessa sociedade para elevar a classe operária – com a combinação da educação intelectual, física e tecnológica – a níveis acima dos conquistados pelas classes superior e média. Para Marx, “o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria” (MACHADO, 1989, p. 126 apud MOURA; LIMA FILHO; DA SILVA, 2015, p. 1064).

Gramsci se apoia no pensamento de Marx, sem, contudo, endossar as mesmas soluções por ele apontadas (MOURA; LIMA FILHO; DA SILVA, 2015). O filósofo italiano reconhecia o trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica, como princípio educativo fundamental. Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, ele compõe a Escola unitária na qual a noção de politecnia caracteriza-se pela união entre escola e trabalho. A escola única (GRAMSCI 2001) – de cultura geral, humanista e formativa – equilibraria o desenvolvimento do trabalho manual (a técnica) com o desenvolvimento do trabalho intelectual.

O conceito omnilateral em Marx – que se refere à formação oposta à unilateralidade provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho – e o termo unitário em Gramsci depreendem para a noção de politecnia ou instrução politécnica como parte da formação integral. Segundo Moura, Lima Filho e Da Silva (2015, p. 1065), “há uma clara convergência na produção de Marx e Engels, de Gramsci e de outros pesquisadores do campo trabalho e educação em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana”.

Em Marx e Gramsci não há divergência de que o trabalho humano envolve o exercício manual e intelectual. O problema, porém, está em imposições de ordem política e econômica do capitalismo, separando essas duas funções. Segundo Simões (2007, p. 35), “a separação dessas funções é produto histórico-social construído particularmente nas sociedades capitalistas” e que vem se configurando com novas roupagens no período pós-aprovação da



BNCC e incorporado no Currículo Paulista por meio da Reforma do Ensino Médio e do Projeto Inova Educação (programa abordado no Capítulo II desta pesquisa).

A concepção de educação integral presente na Escola do Trabalho Unitário – que Nosella (2010) acrescenta a ideia de “integração” ao conjunto dos aspectos educacionais – é também um importante referencial que aproxima Gramsci da Pedagogia das Competências. Segundo Zabala e Arnau (2010), as diferentes propostas de competências se correspondem com a ideia de formação integral, posto que abarcam todas as capacidades do ser humano. Para Zabala e Arnau (2010), o uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que eles possam ser aplicados na vida real. Para se converterem em instrumentos de tomada de decisões, tais conhecimentos devem se mover para as realidades concretas, englobando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno nos âmbitos pessoal, interpessoal, social e profissional.

Mediante as circunstâncias da Reforma do Ensino Médio no contexto hodierno da educação brasileira, a Pedagogia das Competências – referenciada em Perrenoud como principal matriz mundial nessa área – e a Escola unitária podem ser um apropriado arcabouço para sustentar um ensino justo e para toda a vida, que se una a uma perspectiva de formação integral. Nosella (2015a, p. 200) considera a “escola unitária do trabalho” como revolucionária para a consecução de uma educação mais justa e igualitária:

A tendência revolucionária fundamenta-se, de um lado, na concepção de que a unitariedade do Ensino Básico (infantil, fundamental e médio) é, antes de tudo, a demonstração de um princípio de política nacional igualitária; de outro lado, na concepção da dialética histórica contrária à política conciliatória dos “pequenos passos”. Com efeito, uma vez que a síntese é sempre imprevisível e a tese (a proposta escolar neoliberal) luta ferrenhamente para conseguir integralmente a vitória, cabe ao militante apresentar sua antítese (escola unitária) (NOSELLA, 2015a, p. 200).

A associação de categorias fundamentadas no pensamento de Gramsci e Perrenoud é substrato e antítese (à proposta escolar neoliberal) para “a reforma profunda dessa fase escolar, regular e pública, em que estão matriculados quase 90% dos jovens entre 14 e 18 anos, contra a atual política de sua fragmentação e profissionalização” (NOSELLA, 2015b, p. 123). As escolhas modificam a si e ao mundo. As escolhas na sociedade contemporânea prescindem por uma educação com formação humana, porém ancorada no ensino por competências. Negar essa possibilidade ao aluno é negar-lhe a condição de construir-se e reconstruir-se mediante a práxis filosófica e pedagógica, para submetê-lo aos interesses das forças produtivas. Sobre isso, Sacristán (2011, p. 29) alerta:

Do ponto de vista puramente econômico, as competências individuais são importantes na medida em que contribuem para melhorar a produtividade e a competitividade nos mercados, diminuem o desemprego ao criar uma força de trabalho adaptável e qualificada e geram um ambiente propício à inovação em um mundo dominado pela competitividade global (SACRISTÁN, 2011, p. 29).

Do ponto de vista da Pedagogia das Competências, há possibilidades de se buscar a construção de uma compreensão sobre o seu ensino que supere as fragilidades dos sistemas de formação, geral e/ou profissional, e que seja favorável às classes trabalhadoras menos favorecidas. Nessa perspectiva, Ramos (2006, p. 267) conclui que:

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia da competência pode promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente. Resgatam-se, então, os argumentos de base psicológica em benefício das aprendizagens significativas, que poderiam estar mais ou menos associados aos de caráter sociológico (RAMOS, 2006, p. 267).

Para que os benefícios da Pedagogia das Competências sejam praticados no cotidiano escolar, é necessário que se promovam “situações realmente interessantes e significativas de aprendizagem, além dos aportes epistemológicos e metodológicos subjacentes a essas escolhas” (RAMOS, 2006, p. 267). A normatização do ensino por competências incorporada nas diretrizes oficiais é questão de políticas públicas. No entanto, as práticas adotadas pelos participantes da escola, conscientemente amparadas em princípios democráticos, podem reverter más escolhas em benefício do aluno enquanto ser social, produtivo e simbólico.

Gramsci, como Perrenoud, em suas defesas em prol de uma educação de qualidade para os trabalhadores, incorporam uma pedagogia metodológica solidária. Ao proporem a escola e a educação como vias de acesso à formação humana para vida, indicam o “caminho das pedras” para que a sociedade lute por uma escola que diga não à competição, à lógica do lucro, ao domínio da sociedade política sobre a sociedade civil. Esta é uma travessia que, segundo Nosella (2015b, pp. 140-141):

[...] toca na difícil tarefa política de determinar concretamente como ocorre o movimento dialético entre a estrutura econômica social e a superestrutura educativa. Do meu ponto de vista, considerando que o Brasil vive atualmente objetivas condições econômicas e políticas favoráveis à redução dos multiformes modelos de ensino médio e considerando a natureza não determinista do movimento dialético, considero importante propor com mais vigor e integralidade o projeto de escola média unitária. A defesa do direito dos adolescentes (de 14 a 18 anos) às atividades de estudo e de cultura geral, moderna e consistente, corresponde à defesa teoricamente consensual do direito das crianças às atividades lúdicas (NOSELLA, 2015b, pp. 140-141).

Sustentar a implementação do projeto de escola média unitária, com o vigor e integralidade visados por Nosella (2015b), é tarefa que demanda, no contexto do ensino por competências, revisão sobre sua concepção nas diretrizes curriculares e na seleção cultural de conhecimentos e práticas de ensino e aprendizagem presentes no currículo. Em um cenário no qual a sociedade moderna acumula impactantes transformações em todos os setores, desde a tecnologia e os processos de globalização até as relações individuais e coletivas, Perrenoud (1999, 2000, 2013) propõe que as práticas dos professores sejam revistas, privilegiando as competências emergentes, que deveriam orientar as formações iniciais e continuadas.

Com essa perspectiva, a oitiva dos sujeitos entrevistados compõe o próximo passo desta pesquisa, visando a compreender e avaliar – a partir das práticas de professores de Filosofia no Ensino Médio – a presença do ensino por competências, legalmente implantado na proposta curricular da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

#### **4. COMPETÊNCIAS NA PRÁXIS ESCOLAR: COMPREENSÃO E PRÁTICA DE DOCENTES**

Este quarto momento apresenta o processo de oitiva com os professores de Filosofia entrevistados, mediante a coleta de seus depoimentos, síntese e sistematização dos mesmos. Um esforço para aquilatar suas apreensões, o ver, o sentir e agir sobre as diretrizes teóricas emanadas da legislação e como consideram que as estão pondo em prática. Busca-se ver o que revelam os professores de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, com base na retomada e na reavaliação de suas práticas docentes, sobre a relação entre o ensino de Filosofia que ministram e a formação por competências proposta pela Rede. Investiga quais práticas de ensino e aprendizagem são por eles utilizadas no contexto do currículo referenciado na formação por competências.

Pautando-se nessas diretrizes, o presente capítulo tem como objeto de pesquisa quatro eixos de investigação. Primeiramente, analisa se as práticas docentes influenciam o educando em seu processo de formação – no seu modo de ser e agir nas interações sociais, que incluem as relações produtivas –, ou são práticas que projetam uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem apenas para o saber fazer. Observa, em seguida, se as práticas utilizadas pelos professores os levam a fazer relações entre a Filosofia e a educação/formação por competências. Posteriormente, averigua se a relação entre o Componente Curricular e a educação/formação por competências se dá pelas características específicas da Filosofia como reflexão crítica que procura compreender a realidade, ou é decorrência de sua ação interdisciplinar/transdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Identifica e, por fim, caracteriza o que vem servindo de apoio a esses professores no planejamento e execução em suas aulas, com ênfase na educação por competências.

O currículo voltado para o ensino por competências é decorrente de uma política global, que delinea a necessidade de preparar o educando, nessa fase de ensino, para a resolução de situações-problema que enfrentará em sua atividade futura, qualquer que seja o seu campo de formação e de atuação. Está presente nos documentos oficiais, nacionais e estaduais, que o adotam para todos os componentes curriculares. Como os professores de Filosofia no Ensino Médio incorporam essa dimensão em suas práticas? Eles levam em conta essa meta na formação do aluno? Ela é suficientemente incorporada por eles?

A reflexão sobre a práxis escolar, no contexto do ensino de Filosofia incorporado ao conceito de formação por competências, demanda uma análise que vá além da prática docente. O papel da escola no desenvolvimento de competências e de reprodução da ideologia de grupos

dominantes é peça-chave para que se compreendam questões fundamentais como a relação entre o ensino de Filosofia ministrado no cotidiano escolar e a formação por competências proposta pela Rede Estadual Paulista de Ensino; a incorporação dessa dimensão nas práticas dos professores de Ensino Médio e o comprometimento dessa meta na formação do aluno.

Sobre o papel da escola no desenvolvimento de competências, Perrenoud (2013) propõe a revisão de um currículo quase sempre planejado em conflito com os conteúdos e sobrecarregado de saberes teóricos que nem sempre serão relacionados à vida real. Um currículo construído por um modelo de escola que desconsidera que “a vida é a esfera da ação, em oposição àquela dos exames escolares” (PERRENOUD, 2013, p. 11). Ao longo de mais de duas décadas de estudos dedicados às práticas pedagógicas, com ênfase no currículo escolar, o sociólogo suíço (1999, 2000, 2013) também conclui que formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de dar a aula, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. Dentre as transformações, orienta que o currículo e práticas docentes devem se predispor a trabalhar situações-problema.

Como ensinar em um contexto de situações-problema?

Uma situação-problema requer o enfrentamento e, se possível, a resolução de um obstáculo previamente identificado pela classe. Ou seja, uma situação-problema deve ser identificada, o obstáculo deve ser reconhecido e ter sentido de aprendizagem. O interessante na ideia de situação-problema é que há desejo de resolver, há intenção de alcançar um bom resultado, embora nem sempre as decisões tomadas sejam bem-sucedidas. Em outras palavras, uma situação-problema continua como tal mesmo que a resolução não seja a melhor. Então, a solução expressa-se como intenção, projeto, e não como condição. É claro que o resultado favorável ao objetivo ou meta é o que almejamos, mas o trabalho, o raciocínio e processo de enfrentar a situação-problema também valem a pena. Assim, uma situação continua sendo um problema mesmo que naquela situação não obtenhamos o melhor resultado. Daí seu sentido construtivo: Como aprender com os erros? Como melhorar? Como aperfeiçoar? (MACEDO, *in*: PERRENOUD, 2002, p. 119).

Aprender e “trabalhar a partir das representações dos alunos [...], dos erros e dos obstáculos à aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, pp. 28-30) são competências com as quais todos os partícipes devem se predispor a lidar, objetivando superar obstáculos que se interpõem no processo educacional e impactam nas práticas docentes e na formação discente. Esse contexto contribui para configurar a educação em um terreno fértil para disseminação da ideologia dos grupos dominantes. Gramsci (1999) explicitou essa realidade, que preserva o bloco histórico dominante no consenso social e reproduz a estrutura de produção. Segundo o filósofo italiano (1999, p. 387), sob a perspectiva da Filosofia da práxis:

As ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., más precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis (GRAMSCI, 1999, p. 387).

Se a educação se configura como espaço fertilizador das ideologias dos governantes, ela “também pode afirmar a cosmovisão de um grupo não hegemônico, apresentando eventualmente um potencial contraideológico” (SEVERINO, 2012, pp. 78-79). Essa relação dialética com concepções de mundo das classes dominante e subalterna torna mais evidente a escola como “um espaço de contradições, tanto suas quanto as trazidas do contexto social por seus alunos; conhecer e explicitar essas contradições é um caminho fértil para a elaboração de um novo saber sobre a nossa realidade histórica” (SCHLESENER, 2016, p. 181). Retoricamente, esse cenário propulsor de novos saberes é a afirmação da escola também como espaço para práticas e ações que desnaturalizam a leitura histórica dos interesses dominantes sobre o pensamento dos grupos subalternos (SCHLESENER, 2016).

Por sustentar a reflexão crítica, a Filosofia é instrumento que visa – sob a ação pedagógica do professor que queira apropriar-se de novas metodologias de abordagem para compreender o real para além de suas aparências – quebrar “grilhões invisíveis” da ideologia (SCHLESENER, 2016, p. 6), reproduzidos na educação e materializados na escola. No contexto do ensino por competências, são grilhões que permeiam o Currículo Nacional – e, especificamente na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, o Currículo Paulista (2020) –, apresentado na versão da BNCC (BRASIL, 2017, 2018) como um registro pedagógico resultante de amplo e democrático debate nacional, quando demarca os interesses dos grupos econômicos, desconsiderando a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação e a responsabilidade educacional em se construir um mundo de pluralidade e diferença (ANPED, 2019).

#### **4.1 O ENSINO/APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS: A PROPOSTA DO CURRÍCULO NACIONAL**

No contexto da educação brasileira, normatizado em âmbito nacional e estadual por diretrizes que concebem competências como centralidade do ensino, a análise das práticas de professores de Filosofia torna-se imprescindível. A Filosofia é alvo de políticas públicas que retiraram o seu ensino por mais de 40 anos da matriz curricular das escolas públicas do país.

Em 1961 (Lei 4.024/61) ela deixa de ser obrigatória, em 1971 (Lei 5.692/71) é excluída do currículo escolar oficial e em 1996 (LDB 9.394) ela retorna, porém, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais, com conteúdo disperso em outras disciplinas presentes no currículo (VALVERDE; ESTEVES, 2015).

Somente em 2006 a Filosofia voltou a ser implantada com caráter de disciplina pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e mesmo assim não sendo incorporada na matriz curricular do Ensino Médio de todas as escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo; fato esse que ocorreu somente em 2009 com a aprovação do projeto de Lei nº. 11.683/2008, que previu sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional, juntamente com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio (VALVERDE; ESTEVES, 2015).

A Lei 13.415/2017, no entanto, trouxe mudanças que representam profunda transformação na estrutura da educação brasileira. A nova organização reduz as disciplinas obrigatórias para três – Português, Matemática e Inglês – e introduz a modalidade de estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Uma medida que, segundo Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020, p. 4), constitui a regressão dos direitos sociais da juventude brasileira e desconsidera os saberes docentes: “ela quebra o conceito de educação básica construído na LDBEN/1996, reduz a educação a um aprendizado instrumental voltado a atender às mudanças do capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado”.

O ensino por competências também é refém de variadas interpretações, que podem, no âmbito semântico do qual se nutre o seu discurso, considerá-lo como pedagogia a serviço da base material de produção com o objetivo de introduzir no Ensino Médio a robotização de mão-de-obra operária. Em sentido inverso, o pêndulo também aponta para concepções de que o seu ensino deve ser base de referência para projetar um currículo na sociedade do conhecimento, em que, para Gómez (2011, p. 94), “os dados estão ao alcance de um toque do mouse em qualquer computador”. A dinâmica resultante da virtualidade, na percepção do pesquisador (2011, p. 95), conduz à necessidade de uma nova concepção entre competências e o currículo:

As competências não podem ser consideradas como um conteúdo associado ao currículo tradicional. Devem ser entendidas como o *marco de referência* para a seleção de conteúdos em virtude de sua possível utilidade, de sua virtualidade prática, de sua potencialidade para ajudar a entender a complexidade do mundo real. [...] O currículo oficial deve ser concebido como um documento de orientação e guia, que destaca prioridades genéricas e não uma lista interminável de conteúdos mínimos, classificados por disciplinas. [...] a amplitude de conteúdos representa a saturação, a superficialidade e a assimilação mecânica, memorística, sem aplicação e sem real compreensão (GÓMEZ, 2011, p. 95, *grifo do autor*).

Considerando a concepção de Gómez (2011) de que o currículo projetado para favorecer o desenvolvimento de competências não pode ser generalizado, desconsiderando anseios discentes, contexto local e regional, como também não pode estar pautado em uma lista de conteúdos isolados por disciplinas, entende-se as razões pelas quais o seu ensino, sob a ótica de diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, esteja vinculado ao mundo de trabalho. Seus conceitos basilares – elaborados na perspectiva de um currículo único obrigatório – estão assentados na Lei n. 13.415/2017, cuja formação técnica e profissional, segundo Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020, pp. 9-10), “está em concordância com recomendações da Unesco (2003) e do Banco Mundial (2007), instituições que propõem o desenvolvimento na educação secundária de estruturas flexíveis e opções variadas que ampliem os vínculos com o mundo do trabalho”.

Ainda segundo Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020, p. 10):

Na perspectiva dessas instituições, a ênfase do processo de aprendizado está colocada no desenvolvimento de competências e de habilidades individuais das(os) estudantes, que podem, entre outros aspectos, lhes ser úteis em termos de empregabilidade, considerando as crises estruturais do capitalismo e o desemprego na contemporaneidade (UNESCO, 2003; BANCO MUNDIAL, 2007). O modelo de empreendedorismo, defendido pelos organismos internacionais, está presente nessa contrarreforma e busca responsabilizar a(o) própria(o) jovem pela sua empregabilidade, reforçando os processos de individualização e culpabilizando-as (os) pelos seus sucessos ou fracassos (DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020, p. 10).

#### **4.1.1 COMPETÊNCIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO PAULISTA**

Estudos realizados por Carvalho e Patiño (2020, p. 328) sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo revela que “os currículos, enquanto campo de estudo, apresentam variadas definições, pois há aqueles que os consideram como matrizes curriculares, em outros momentos, se apresentam como orientações curriculares ou até mesmo são vistos como plano de ensino dos professores”. Os autores observaram que as mais diferentes perspectivas também



estão presentes no debate conceitual em relação à competência, bem como o documento “objetiva criar condições para a aquisição de novas habilidades e competências, formando um aluno adequado às novas exigências oriundas do mercado de trabalho” (2020, p. 330).

No Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo e nas Orientações Curriculares Nacionais, competências são também centralidade. Estudos realizados por Doimo e Gebran (2015, pp. 4-5) sobre o ensino de Filosofia concluem que “as competências e habilidades passaram a ocupar um espaço significativo na estrutura curricular do Estado de São Paulo a partir do ano de 2008, quando a rede pública sofreu uma reformulação e pode oferecer um currículo básico para todas as disciplinas”. Analisando o ensino de Filosofia e a Pedagogia das Competências da Proposta Curricular do Estado de São Paulo desse período, Amaral (2013, p. 111) observa o caráter pragmático já postulado à disciplina: “um dos problemas que se observa na Proposta é a presença, nela, de fortes traços de tecnicismo pedagógico, pois o professor é levado à reprodução de um material que mais parece uma prescrição de receita pronta, de cuja elaboração ele não participou”.

O Currículo Paulista: etapa Ensino Médio (2020) está organizado em quatro áreas de conhecimento, compostas por Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – cujas referências vêm a ser estudos e práticas relacionados à Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Segundo o documento (SÃO PAULO, 2020, p. 168), “a organização por áreas tem o sentido de tornar mais sólidas as relações entre os saberes e, dessa forma, favorecer a contextualização para a apreensão e a intervenção na realidade”.

Especificamente para o ensino de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, o princípio das competências como referência dá prioridade para as “competências e habilidades cognitivas e socioemocionais” (SÃO PAULO, 2020, p. 172). Os eixos norteadores da estrutura pedagógica dessas disciplinas assumem caráter transversal, objetivando, segundo os documentos, “assegurar especificidades históricas, conceituais e procedimentais dos diferentes componentes curriculares” (SÃO PAULO, 2020, p. 168).

A nova estrutura de documentos oficiais em âmbito nacional (BNCC, DCNEM) – endossada na proposta curricular paulista –, a incompreensão sobre o ensino por competências e os percalços históricos da Filosofia como componente, durante décadas ausente do currículo nacional da educação, demarcam a importância de práticas pedagógicas que não somente justifiquem a presença da disciplina em um currículo centrado no ensino por competências, como também incorporem essa dimensão na formação do aluno, em uma perspectiva crítica. Sacristán (2011), Teixeira Neto, Medeiros e Souza (2017) atestam essa realidade. Para Sacristán (2011, p. 9), o conceito de competência é tão confuso e acumula significados de tradições

diversas, ao mesmo tempo que “temos tão pouca experiência para analisar como se poderia realizar na prática, que cabe analisá-lo detidamente e discuti-lo, dando a oportunidade de que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam”. Teixeira Neto, Medeiros e Souza (2017, p. 47), por sua vez, lembram que as décadas de ausência da Filosofia no currículo nacional deixou uma lacuna “que, no presente, boa parte dos estudos realizados tenta justificar a sua valia e necessidade, como também, orientar os professores e alunos a encontrarem saídas e soluções para um maior enraizamento dessa disciplina na educação básica”.

Para estudar estas questões, a síntese e sistematização da coleta dos depoimentos de 6 professores de Filosofia no Ensino Médio, de 6 diferentes escolas públicas da Rede Estadual Paulista, estão presentes neste capítulo. A pesquisa empírica, com base em metodologia de natureza qualitativa, analítico-descritiva, analisou suas práticas de ensino e aprendizagem e suas compreensões sobre o ensino ministrado no contexto referenciado para a formação por competências. Os critérios para a escolha dos docentes, a definição das escolas, os documentos analisados nas unidades de ensino e o universo empírico da pesquisa – apresentados e elucidados na introdução desta Dissertação – são norteadores para aquilatar como as diretrizes teóricas da legislação vêm sendo apreendidas e os professores entrevistados as estão pondo em prática.

## **4.2 OS PROFESSORES, AS ESCOLAS, OS DOCUMENTOS E AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Para Pádua (2004, p. 31), a pesquisa, “como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações”. Essa perspectiva orientou a opção pela transcrição dos depoimentos dos 6 professores entrevistados, em vez de apresentar uma síntese de suas respostas, organizadas tematicamente em torno do tema de cada questão. Esse método poderia, no entanto, incorrer em textos longos, didáticos e não estimulantes para a compreensão do processo. Como “toda pesquisa tem uma intencionalidade” (PADUA, 2004, p. 32), as entrevistas foram transcritas sob dois eixos epistemológicos: questões primárias e questões secundárias.

Por questões primárias entende-se aquelas cujo conjunto de dados e informações mostra-se essencial para a compreensão do objeto de estudo. Para elas, foram transcritas as

respostas de todos os professores filósofos entrevistados. Para as questões secundárias, subsidiárias da compreensão do objeto de pesquisa analisado, os docentes foram subdivididos em grupos, cujas respostas representam concepções do pensamento coletivo. Compreende-se que essa metodologia tenha dado voz à oitiva de todos os docentes participantes da pesquisa, bem como emanado suas compreensões sobre o ensino por competências e práticas em salas de aula da disciplina Filosofia.

Os 6 professores entrevistados – dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino - foram identificados como Docente 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Começaram a atuar na educação entre 2006 a 2016 e a Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo foi a porta de entrada para a docência. Exceto um, todos os demais acumulam mais de um cargo, sendo que dois deles possuem um terceiro cargo na rede privada de ensino. Suas idades transitam entre 32 e 50 anos e todos terminaram graduação ou uma segunda licenciatura entre 2009 e 2016, o que lhes garante, segundo a Docente 1, “familiaridade com a educação por competências e a compreensão de que ela é apropriada pelo capital com o objetivo de implantar um ensino voltado para o mercado de trabalho”.

Três dos professores têm formação em Filosofia; os demais são graduados em História e Sociologia e conquistaram licenciatura plena em Filosofia pelo Programa de Formação Pedagógica de Docentes, ministrado de acordo com a Resolução CNE n. 02, de 26 de junho de 1997. Também conhecido como R2, o programa capacita portadores de diploma de nível superior para trabalhar no campo da educação em disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. O Parágrafo único da Resolução CNE n. 02 destaca que “estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (CNE, 1997, p. 1).

Independente da formação acadêmica, os professores apresentam características comuns em suas histórias de vida. São oriundos de classes sociais desprivilegiadas economicamente, estudaram em escolas públicas e ingressaram no mercado de trabalho ainda jovens. Influência familiar, questões ideológicas, ofertas reduzidas de trabalho e o retorno da Filosofia em 2009 como disciplina obrigatória na matriz curricular do Ensino Médio são indicadores que permearam suas escolhas para o setor da educação.

Os dados apurados nas entrevistas revelam *o pensar, o ver, o sentir e o agir* desses docentes, com base em suas práticas e compreensão sobre o ensino por competências. Também traduzem suas ações à luz do ensino por competências proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Currículo Paulista e os documentos das escolas nas quais lecionam.

A Proposta Pedagógica, o Plano Diretor e Plano Gestão Quadrienal 2019-2023 compõem a documentação analisada nas unidades de ensino, concedida mediante pedido de autorização para a realização da pesquisa (ANEXO I).

As unidades de ensino (que receberam o codinome de Escola 1, 2, 3, 4, 5 e 6) na qual os professores atuam têm características semelhantes. Cinco delas estão localizadas em diferentes subdistritos do bairro de Santo Amaro, Zona Sul da Cidade de São Paulo. A sexta unidade escolar está sediada na região central de Barueri, município da Região Metropolitana de São Paulo. Os planos dos cursos mantidos pelas unidades escolares compreendem o Ensino Médio Regular matutino; Ensino Fundamental, Anos Finais (EFAF), vespertino e Ensino Médio noturno, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise da Proposta Pedagógica, do Plano Diretor e Plano Gestão Quadrienal 2019-2023 dos 6 estabelecimentos de ensino revela que, apesar de estarem localizados em diferentes regiões – ressaltando peculiaridades geográficas e características da clientela –, objetivos e metas curriculares e pedagógicas apresentam similaridades. Suas propostas conceituais concentram-se nas diretrizes oficiais, objetivando inserir o aluno na sociedade com competências aplicáveis na cidadania e expressiva ênfase no mundo do trabalho.

O Plano Gestão Quadrienal 2019-2023 da Escola 1 ressalta que “o mais importante para os alunos é ter um trabalho que pague muito bem, mesmo que tenham que trabalhar muito”. Para que esse objetivo seja alcançado, ressalta que os gestores da unidade escolar devem orientar os professores a:

Elaborar Planos de Ensino de acordo com a Proposta Pedagógica, Plano de Gestão e Plano de Curso da Escola de acordo com o previsto na LDB 9.394/96, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orientações da Secretaria de Educação do Estado; desenvolver atividades relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos [...], tendo em vista a finalidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio: formar cidadãos, fornecendo, ainda, conhecimentos e habilidades necessários a sua mais ampla e efetiva inserção na sociedade e no trabalho (PLANO GESTÃO ESCOLA 1).

O Plano Gestão da Escola 3 enfatiza ser necessário:

A realização de trabalho sociocultural com excelência, voltado a aprendizagem dos alunos. Ressaltamos assim o valor e a importância de se refletir e planejar ações em consonância com as necessidades do educando, tendo como objetivo [...] a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...] Dessa forma, vale a pena retomar o investimento pedagógico nos quatro pilares da Educação apresentados por Jacques Delors, visando a desenvolver a autonomia do aluno enquanto sujeito ativo da própria aprendizagem, por meio do domínio pleno das habilidades e competências previstas no Currículo Paulista do Estado de São Paulo (PLANO GESTÃO ESCOLA 3).

Para os gestores da Escola 5:

O papel social desta Escola é o de garantir aos alunos o acesso à instrução formal, à formação ética e social fundada nos valores do respeito mútuo e da democracia, a consciência ecológica, a base para o conhecimento científico e a linguagem tecnológica, respeito às diferenças e criatividade individuais, inspirando-os nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, ou seja, seu pleno desenvolvimento e preparo para a cidadania e trabalho, garantir-lhes a inclusão na sociedade em geral (PLANO GESTÃO ESCOLA 5).

A concepção gestora, presente nos documentos, mostra-se distante dos ideais da escola gramsciana - única e unitária, do trabalho intelectual e do trabalho industrial – e da escola com práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica do educando, para que ele venha se posicionar com autonomia na realidade que o circunda. Formação ética, princípios de liberdade, ideais de solidariedade, trabalho sociocultural com excelência e cidadania são terminologias usadas não na perspectiva de se apresentar uma escola que se almeja, concretamente estabelecida nos princípios e fins prescritos no Art. 3º. da LDB 9.394/96, dentre os quais, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas; [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...]”. A escola que se pretende nos planos gestores reproduz os mecanismos do capital neoliberal, os quais são analisados com propriedade por Schlesener (2009, p. 124):

Na política neoliberal as reformas de ensino têm o sentido de reformas administrativas, que estabelecem mecanismos de controle e avaliação, mas alteram também os projetos político-pedagógicos a partir de políticas curriculares que visam a responder aos interesses do mercado. **O conceito de gestão**, reduzido ao significado básico de gerenciamento, transforma o relacionamento interno das escolas e as atribuições políticas dos professores submetidos a novas relações de trabalho, fato que torna precária a sua situação funcional e os obrigam a assumir um número exagerado de tarefas (aulas). A continuidade desse conjunto de fatores se reflete atualmente na qualidade do ensino público (SCHLESENER, 2009. p. 124, *grifo do autor*).

Na perspectiva neoliberal, presente nos documentos, o ensino por competências assume a lógica de uma educação instrumental e adaptativa, na qual são enfatizados procedimentos cognitivos, tais como, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013). A clientela descrita nos documentos compõe o perfil de um alunado em um contexto que demanda formação para o mundo do trabalho, porém como prática educativa significativa, que lhe permita se apropriar de saberes também nas esferas da sociabilidade e do universo cultural. Ressalvando peculiaridades e poder de acesso a bens

materiais, os discentes são descritos com dificuldades de aprendizagem, dispersos e situados em um contexto relacionado com problemas familiares, violência, drogas e desemprego.

O Plano Diretor da Escola 2 descreve as sequelas resultantes em um alunado oriundo de famílias monoparentais:

Em grande parte dos lares desses alunos, pai e mãe não convivem, sendo responsabilidade da mãe ou do pai, de um tio ou tia ou ainda avós, a responsabilidade de suprir as necessidades da criança, adolescente ou jovem. Esse responsável geralmente trabalha fora e, muitas vezes, esses meninos e meninas ainda em formação ficam por sua própria conta, com todos os riscos que isso representa. Neste contexto encontramos uma grande dificuldade de trazer os responsáveis para participar mais ativamente da vida escolar. [...] tivemos um grande número de alunos que cometeram crimes e foram, ou ainda estão, na Fundação CASA ou em liberdade assistida, e temos uma grande preocupação em reintegrá-los na escola. A região onde a maior parte da clientela da escola reside é considerada de risco com muitos atrativos perigosos que geram grande número de ausências durante o ano letivo (PLANO DIRETOR ESCOLA 2).

Dificuldades de relacionamento e desemprego esboça o perfil dos alunos da Escola 4:

Do período da manhã, a clientela é formada por menores de idade [...] São imaturos, agitados e sonham em cursar uma Universidade [...] do período da tarde, são provenientes de escolas públicas, muitos alunos vivenciando a separação dos pais e alguns apresentam muita dificuldade de relacionamento com os colegas e professores. [...] do período da noite, [...] a maioria dos alunos está desempregada. Não possui vínculo afetivo com a escola, que por estar localizada em corredor de ônibus, atende os alunos trabalhadores que muitas vezes vêm direto do trabalho para a escola, às vezes de bairros distantes, sempre cansados, desinteressados no processo ensino-aprendizagem e só com expectativa do produto final, o certificado (PLANO DIRETOR ESCOLA 4).

A clientela, ou público da Escola 6 é definida como:

Diversifica, oriunda de diversos bairros da região [...] percebemos que o nível cultural dos nossos alunos é relativo, alguns frequentam teatros, cinemas, cursos, alguns têm o hábito da leitura e outros realizam atividades esportivas. Mesmo tendo tantas opções, existe uma preocupação de nós educadores e das famílias em relação à aprendizagem dos jovens, drogas e violência, visto que essa ilegalidade está cada vez mais presente nos espaços frequentados por eles (os jovens). Diante dessa diversidade, todo o corpo gestor e docente desta Unidade Escolar tem como meta oferecer as melhores condições possíveis de ensino/aprendizagem para uma inserção social de qualidade (PLANO DIRETOR ESCOLA 6).

As adversidades presentes na realidade da clientela das unidades escolares independem de práticas pedagógicas, sejam elas no âmbito das competências ou de quaisquer outras que perpassam pela história das ideais pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2013). Trata-se de políticas públicas. Na percepção de Schlesener (2013, p. 128), “a gestão democrática nas

escolas públicas pode ser o primeiro momento de um processo mais amplo de renovação das relações sociais e de elaboração de uma consciência crítica que possibilite renovar as relações políticas e instaurar uma nova vivência da democracia”. Aos professores, no entanto, cabe a importante tarefa de implementarem práticas pedagógicas que contribuam com uma nova perspectiva de educação, em antagonismo à formação fragmentada, direcionada a especializações, como está posta nas sociedades neoliberais.

O ensino na legislação brasileira fundamenta-se em competências, concebidas na perspectiva neoliberal e as configura na atual Reforma do Ensino Médio (SAVIANI, 2020). Na esfera pedagógica, atuar antagonicamente a essa proposta não representa, necessariamente, posicionamento político, mas práticas de ensino e aprendizagem que proporcionem novas possibilidades. Esse entendimento é o que permeia o diálogo entre os pensamentos de Gramsci e Perrenoud, na condução da análise da educação por competência, à luz da Filosofia no Ensino Médio e da compreensão e prática de professores filósofos da escola pública estadual paulista. Especificamente em relação à Filosofia, compete a seu ensino “desenvolver um processo didático-pedagógico que permita aos educandos experimentar o potencial crítico e criativo do pensar, levando a crítica a seu termo, ou seja, o de permitir a construção de um novo mundo de ações e significados” (MARQUES; EVANGELISTA; MARTINS *et al.*, 2005).

Ao subsidiar novas ações e significados sob as práticas de professores filósofos, busca-se rever criticamente a realidade presente nas unidades de ensino, visando a reverter os indicadores, nada desejáveis, mercedores de revisão sobre posturas adotadas. O Plano Gestão da Escola 5 aponta que, “no ano letivo de 2019, a avaliação do Rendimento Escolar não foi o desejável, tivemos um índice elevado de retenção e evasão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”. A Proposta Pedagógica da unidade escolar conclui que “ao analisarmos estes indicadores, percebemos que é frágil a nossa qualidade de ensino e até debilitada em virtude de fatores socioeconômicos que influenciam no processo ensino-aprendizagem, estando conscientes de que é necessário rever nossas práticas, nossa postura”.

Rever práticas e posturas são ações que têm na Proposta Pedagógica o *locus* para a implementação de práticas de ensino e aprendizagem que revertam o contexto presente nas unidades escolares. A LDB 9.394 de 1996 prescreve essa possibilidade, que também deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação e na BNCC (BRASIL, 2018). Tendo como princípio os conceitos presentes nessas diretrizes oficiais, a Proposta Pedagógica apresenta-se como um documento de referência, que não deve ser encarado como um conjunto de normas rígidas, por meio do qual a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Também chamada de Projeto Pedagógico, Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Educativo, a Proposta Pedagógica pode ser comparada ao que Veiga (1998, pp. 11-35) considera como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola”.

Elaborar esse documento é uma oportunidade para a escola escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de ensino. As Propostas Pedagógicas analisadas baseiam-se no Currículo do Estado de São Paulo, que segue as orientações da BNCC, incluindo no previsto para o ensino por competências:

O Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante. Reiterando os termos da BNCC [...], o Currículo indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que deve “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2020, p. 30).

O Plano Gestão da Escola 1 exemplifica esse percurso ao delegar à Coordenação Pedagógica a competência de implementar estratégias para que essa prática seja concretizada. Segundo o documento:

Na gestão pedagógica deve haver o incentivo e formações para imprimir o desafio da contextualização e significação dos conteúdos, despertando maior interesse dos alunos, sem perder o foco nos seis princípios do Currículo Oficial do Estado de São Paulo: competências para leitura e escrita; competências como referência; mundo do trabalho; espaço de cultura; escola que também aprende; competência para aprender (PLANO GESTÃO ESCOLA 1).

Autonomia, participação coletiva e diálogo são palavras-chave na construção da Proposta Pedagógica. Segundo Veiga (1998, pp. 11-35), “o ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade”. Os professores entrevistados discordam da autonomia construída a partir do diálogo, escuta e debates prescritos nos documentos oficiais e nos de suas unidades escolares. Sentem-se pressionados a seguirem a proposta curricular, cuja construção coletiva, segundo o Docente 5, está circunscrita à teoria:



Teoricamente todos nós sabemos da importância da proposta pedagógica. Ela é um instrumento de aproximação da escola com a comunidade. Sua construção deve envolver a todos, incluindo pais de alunos e comunidade. Isso não acontece. Em geral os professores desconhecem a proposta da escola. Ouve-se muito nas reuniões pedagógicas que o projeto da escola está alinhado com a diretrizes. Extraem trechos da BNCC e do Currículo Paulista e nos apresentam como parte de uma proposta construída no coletivo (DOCENTE 5).

O Plano Diretor da Escola 5 reforça a apreensão dos professores em relação ao que o Docente 5 denomina de “autonomia vigiada”. O documento da unidade escolar recorre à palavra autonomia para descrever a relação entre gestão e docentes, porém define que “compete aos Coordenadores Pedagógicos o acompanhamento em salas de aula como suporte ao professor, no cumprimento da proposta curricular do Estado”. O Plano Diretor da Escola 4 destaca “flexibilidade e maleabilidade” como ações práticas que devem estar presentes no “modelo de professor” idealizado:

O “modelo” de Professor que hoje se aplica na escola faz parte de um paradigma construído ao longo do tempo, interage com todo o conhecimento pedagógico, científico e psíquico que o professor adquiriu, mas que deve estar pronto para ser lapidado e evoluir com o tempo se adequando aos novos paradigmas. A missão da escola para com este profissional é contribuir com seu trabalho a fim de que se realize da melhor maneira possível, formando, acompanhando e dando subsídio para que se firme um “modelo de professor flexível e maleável” conforme o contexto, sendo assim, propiciando para que sua “paixão pelo ensino” não morra nas atribuições do cotidiano (PLANO DIRETOR, ESCOLA 4).

O modelo de professor flexível, maleável e lapidado segundo parâmetros definidos verticalmente – como idealizado no Plano Diretor da Escola 4 - contraria a construção da Proposta Pedagógica como instrumento democrático, como prescrito no Art. 14 da LDB 9.394 de 1996:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art.14, LDB 9.394/1996).

Para Veiga (1998, pp. 11-35):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão [...] Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (VEIGA, 1998, pp. 11-35).

Entre Propostas Pedagógicas, Planos Diretores e Planos de Gestão Quadrienais que transcrevem a construção “do currículo por meio das competências gerais da BNCC, do Currículo do Estado de São Paulo e do Projeto Inova Educação” (PLANO DIRETOR ESCOLA 6), os professores de Filosofia expõem ao longo da pesquisa uma prática pedagógica conflitante com a adaptabilidade e maleabilidade propostas nos documentos das escolas. Para o Docente 3:

A realidade está destoada da proposta presente na BNCC e no Currículo Paulista, uma vez que não houve a real adaptação da escola pública em termos estruturais, didático-pedagógicos e recursos humanos. Os documentos apresentam-se em novas embalagens, mas permanecem dentro de uma forma conservadora, tradicional e autoritária de ensino, com pouca flexibilização, pouco estímulo à produção criativa e reflexiva. Teoricamente as mudanças são estruturadas no ensino por competências. Na prática, projetam um currículo que submete professores e alunos à submissão. A retirada da Filosofia da grade curricular é uma mostra dessa realidade contraditória. Retiram a disciplina que é instrumento valioso para trabalhar no Ensino Médio competências tais como o pensamento crítico, inteligência emocional, capacidade de julgamento e tomada de decisão. Estas são competências que permitem a qualquer pessoa se integrar na sociedade consciente de que tem deveres, mas também tem direitos que são cada vez mais retirados, a exemplo de uma escola pública com qualidade (DOCENTE 3).

O posicionamento do Docente 3 reflete uma realidade nas escolas “cujo resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o País, visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados” (SAVIANI, 2020. p. 4). Expõe também sua compreensão sobre a importância da Filosofia como disciplina com potencial para desenvolver no educando atividades do intelecto – razão, juízo, percepção, imaginação, memória, dentre outras – que, implementadas no plano da ação, promovem competências relacionadas com o potencial crítico e criativo do pensar.

A análise do Docente 3 traduz a concepção, também presente nos depoimentos dos demais professores, de que competências, no âmbito do ensino de Filosofia, devem se relacionar

com a capacidade crítica, como potencial transformador. Uma análise que contraria a retórica dos documentos oficiais e que se condensa em sua resposta à pergunta:

*Você vê relação entre a Filosofia e a educação por competências?*

Na medida em que o professor trabalha a Filosofia como pensamento crítico, inteligência emocional, capacidade de julgamento e tomada de decisão, ele estimula o aluno a desenvolver competências que o levará à autonomia e compreensão crítica da realidade. Essa relação se dá principalmente pelas características específicas da Filosofia como reflexão crítica que procura compreender a realidade, não importa se tenha ou não relações com qualquer outra área. A Filosofia desafia, põe em dúvida, clareia até o que tranquilamente estava sendo aceito como verdade. A Filosofia tem um jeito próprio que não depende de uma relação transdisciplinar, por mais que ela possa ser feita. Mas para que isso aconteça no Ensino Médio, as práticas de ensino do professor são marco referencial. Nessa fase de ensino, o aluno ainda não desenvolveu o pensamento crítico; ainda é dependente das ideologias impostas pelo poder e presentes nos meios de comunicação de massa, nas redes sociais, na arte, na política e também na escola. Dessa forma, o professor de Filosofia, com suas práticas, poderá ajudar o aluno a desconstruir essa realidade, ou ser instrumento de sua perpetuação (DOCENTE 3).

A resposta do Docente 4 corrobora a compreensão de que Filosofia e educação por competências têm no Ensino Médio uma relação inerente às práticas dos professores filósofos:

A Filosofia está totalmente relacionada com o ensino por competências. Pitágoras é um exemplo histórico de como a Filosofia se relaciona com a matemática e com o conhecimento em geral. O problema não está no ensino por competências, mas na forma como ele é concebido pelos grupos dominantes como formação para o trabalho de mão-de-obra não pensante. A educação no Brasil e na maior parte do mundo é por competências para o trabalho. A luta é fazer com que ela adote competências para a vida. Assumida dessa forma, a Filosofia se tornaria uma das principais disciplinas no ensino por competências. Competências para viver em sociedade com autonomia exigem conhecimento; competências para o trabalho sem opressão exigem competência que vá além da execução e todas essas formas de competências só acontecem quando o conhecimento é colocado em prática com consciência. Da forma que competências foram incorporadas em documentos oficiais como a BNCC e o Currículo Paulista, resta ao professor de Filosofia concentrar sob sua responsabilidade a tarefa de fazer com que a Filosofia no Ensino Médio exercite o importante papel de desenvolver no aluno a emancipação crítica. Para que isso aconteça, suas práticas de ensino são fundamentais (DOCENTE 4).

O ensino por competências, nos documentos analisados nas 6 unidades escolares, apresenta como objetivo preponderante no Ensino Médio a preparação do jovem competitivamente para o mercado de trabalho. Segundo o Docente 2, “essa concepção de educação faz com que a escola se distancie de métodos e recursos que estruturam competências e habilidades que venham a estimular o aluno a conquistar sua cidadania e inclusão no trabalho como ser pensante”.

Trabalho e cidadania são prioridades na BNCC, no Currículo Paulista e nas propostas presentes nos documentos das unidades escolares analisados, sob a égide do ensino por competências. Prioridades que no entendimento da Docente 1 fazem com que o ensino por competências se apresente como “pedagogia a serviço dos proprietários dos bens de produção”, principalmente no que se refere às “competências socioemocionais, objetivando preparar o aluno para um mercado de trabalho com mão-de-obra rotativa, sem plano de carreira e adaptado às mudanças”. Para a Docente (1):

A BNCC e o Currículo Paulista adotam o ensino por competências como pedagogia a serviço dos bens de produção. Fizeram uma redução drástica dos conteúdos, dando a eles muita ênfase em práticas para o trabalho. Como são apresentados, os conteúdos tornaram-se mais úteis para a vida do aluno na área do trabalho, com pouca contribuição para sua formação como um todo. Como são documentos muito recentes, estão retirando da escola a função de preparar o aluno para a vida, com conhecimentos amplos e consciência sobre a sociedade. Há uma ênfase nas competências socioemocionais, objetivando preparar o aluno para um mercado de trabalho com mão-de-obra rotativa, sem plano de carreira e adaptado às mudanças. Se não houver uma oposição da sociedade, logo a educação básica estará exclusivamente formando mão-de-obra técnica. Eu entendo que esse é o objetivo do Governo Federal e do Estado de São Paulo com a proposta do ensino por competências (DOCENTE 1).

A visão da Docente 1, em oposição à concepção do ensino por competências presente nas diretrizes oficiais, reporta a reformas de ensino em que a abordagem por competências é concebida na perspectiva de preparação para a vida, como propõe Perrenoud (2013, p. 18):

A intenção das reformas atuais não seria dar prioridade àqueles que farão cursos superiores e sairão do sistema educacional com um nível de instrução elevado e um diploma que lhes abrirá as portas do mercado de trabalho e permitirá o acesso a atividades profissionais invejáveis, sendo também capazes de continuar aprendendo, ao longo da vida, em função de suas necessidades. Os alunos que deveriam receber da escola uma melhor preparação para a vida são aqueles que sairão do sistema educacional sem terem adquirido um nível de cultura suficiente para aprender com facilidade, na idade adulta, aquilo que não puderam aprender no ensino obrigatório (PERRENOUD, 2013, p. 18).

Na concepção do sociólogo suíço (2013), uma escola que ensina saberes que preparam para a vida refere-se à escola que acaba com a divisão clássica entre a escola “que privilegia a formação das elites” e “a escola como preparação para a vida, dando prioridade aos mais desfavorecidos” (PERRENOUD, 2013, p. 19) Essa escola deve oferecer uma cultura comum envolvendo disciplinas “que estão ausentes dos programas do ensino obrigatório, sobretudo: direito, economia, ciências políticas, sociologia e psicologia” (PERRENOUD, 2013, p. 26). O sociólogo suíço ressalta, com veemência em suas obras (2013, p. 32), que:

O mundo do trabalho não é o único a exigir competências, apesar dos outros setores da vida não constituírem lobbies e terem uma menor influência direta sobre as políticas públicas. Nós nos preocupamos com questões como: cidadania, democracia, justiça, ecologia e preservação dos recursos naturais, saúde e dependência, convivência pacífica entre culturas, mobilidade, desemprego e emprego [...]. Em suma, em todas as esferas da existência, no trabalho e fora dele, insiste-se nas novas condutas, nos novos desempenhos e, portanto, nas novas competências (PERRENOUD, 2013, p. 32).

O conceito de Perrenoud sobre o ensino por competências, na perspectiva da escola que prepara para a vida, apresenta um currículo que sedimenta as bases para que se possa pensar em uma escola pública que oferte saberes culturais e práticas técnicas às classes sociais desfavorecidas economicamente. Uma perspectiva que se mostra receptiva a dialogar com a proposta gramsciana da Escola unitária, visando compatibilizar conceitos que fundam a “característica formativo-humanista com sua dimensão prático-produtiva” (NOSELLA, 2010, p. 170). Em dimensão oposta, o currículo trabalhado nas unidades de ensino em que os professores lecionam prioriza a expansão prático-produtivista sobre a formativo-humanista. A análise do Docente 2 revela essa dimensão, expondo sequelas resultantes desse encaminhamento didático-metodológico:

O currículo trabalhado nas escolas não é adequado e hoje tornou-se menos adequado por apresentar um conteúdo mais centrado no fazer do que no conhecimento. Deveria haver equilíbrio entre disciplinas que estimulem o conhecimento geral e disciplinas que orientam para o trabalho. [...] O trabalho é uma realidade que gira em torno da vida do aluno, mas é imprescindível que no Brasil comece a ser implantado na escola básica um currículo que dê espaço também para a cultura, incluindo a cultura do país. O currículo em geral valoriza demais o que vem de fora. Os meios de comunicação também abraçam essa causa. O resultado é que, a cada geração, perde-se a identidade do país. Um exemplo está na Filosofia e na História. Todo o currículo está voltado para a Filosofia e História europeias. Onde estão a Filosofia e a História brasileiras? Como ficam a Filosofia e a História latino-americanas? (DOCENTE 2).

O Currículo Paulista para o Ensino Médio, homologado em 2020 com a íntegra das competências prescritas na BNCC, assevera a realidade exposta pelo Docente 2:

O Currículo Paulista etapa Ensino Médio, em sua parte flexível, apresenta em um dos itinerários formativos a formação técnica e profissional que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico ou área do conhecimento. Tal formação visa o preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

A Escola 6 sintetiza a incorporação do ensino por competências circunscrito nas diretrizes. Dentre outras ações, o Plano Gestão da unidade escolar ressalta a necessidade da

Coordenação Pedagógica “conscientizar o Professor no preparo das aulas”, para que ele “trabalhe 100% do Currículo do Estado, desenvolvendo todas as habilidades e competências propostas”. O objetivo é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Essas metas devem ser subsidiadas por todos os componentes curriculares. Especificamente para a Filosofia, é reservada a tarefa de “levar o aluno, a partir da prática da reflexão sobre suas ações [...] envolver-se na visão cidadã para participação política de cada indivíduo e sua preparação para o mercado de trabalho e a vida como um todo” (PLANO GESTÃO ESCOLA 6).

A perspectiva presente no currículo proposto nos documentos oficiais e nas unidades de ensino também diverge do papel do currículo na construção do sujeito crítico e emancipado, tal como compreendem os professores entrevistados. À pergunta: “*Em que você se baseia para preparar suas aulas?*”, a Docente 6 é categórica:

Tenho consciência de que o Currículo Paulista e a BNCC segmentaram ainda mais o currículo e o conteúdo para um ensino técnico, segundo direcionamento do ensino por competências. O professor da escola pública estadual paulista não tem como fugir dessa realidade. Todo o material disponível na unidade escolar é produzido com esse enfoque. Dessa forma, o professor tem de recorrer a metodologias e recursos didáticos diferenciados, caso queira ministrar a Filosofia em um ensino que não se submeta ao tecnicismo (DOCENTE 6).

A fala da Docente 6 expõe dimensões conflitantes da educação escolar em que o currículo conduz o trabalho docente como possibilidade de resignação ou de enfrentamento. Na primeira concepção, “não tem como fugir da realidade” (DOCENTE 6), na qual, orientado pela dinâmica da sociedade neoliberal, o currículo concebe educador e educando como meros reprodutores da ideologia, vigente nos grupos hegemônicos. Na segunda percepção, faz-se presente a determinação do profissional da educação em construir e elaborar ações que determinarão suas práticas. Considerando a formação humana, o conhecimento e a cultura, “o professor tem de recorrer a metodologias e recursos didáticos diferenciados, caso queira ministrar [...] um ensino que não se submeta ao tecnicismo” (DOCENTE 6). Essa é a opção presente na oitiva com os professores e que encontra representatividade na análise da Docente 6, em resposta à pergunta:

*Quais metodologias e recursos didáticos diferenciados você utiliza, objetivando ascender o aluno a um ensino que não o submeta ao tecnicismo acrítico?*

Como docente de Filosofia, tenho de despertar no aluno o pensamento crítico, que vá além da formação para o trabalho. Nos documentos oficiais estão minha matriz referencial, porém eu a adapto às necessidades do aluno. Recorro a outros livros de Filosofia, didáticos e não didáticos. O currículo orienta o ensino de Filosofia por temas. Eu abordo temas, mas não propriamente os nele indicados, mas os de interesse do aluno, com o objetivo de despertar nele o papel social e cultural da Filosofia e da educação em geral. Porém analiso os temas com base na história da Filosofia e em textos filosóficos, por serem eles apropriados para levar o aluno à reflexão e ao debate sobre os conhecimentos que são construídos ao longo da história da humanidade. Acredito ser este um dos objetivos da Filosofia no Ensino Médio (DOCENTE 6).

Ao propor despertar no aluno o pensamento crítico que não se reduz à análise da dinâmica das forças produtivas, a Docente 6 tece um fio que conduz à conclusão de Schlesener (2013, p. 131):

Portanto, a leitura de Gramsci nos dias atuais é importante e necessária para gerar a reflexão sobre as condições históricas de mudança, entendendo-se que a educação delimita-se pelas relações de hegemonia e, dessa perspectiva, muitas considerações podem ser feitas: por exemplo, entender a natureza do Estado e a compreensão das relações de poder que se instauram entre classes sociais antagônicas as quais, no curso do processo político, tentam conservar ou conquistar a hegemonia (SCHLESENER, 2013, p. 131).

Fazer da educação instrumento de ação, que transcenda a formação para o trabalho e proporcione ao aluno conhecimentos acumulados pela humanidade, é papel do currículo, que extrai da Filosofia os subsídios necessários para gerar a reflexão sobre as condições históricas de mudança. Nessa direção, Carvalho e Patiño (2020, p. 329) advertem:

Não podemos ficar apenas nas discussões quanto a conteúdos, metodologias, recursos e avaliação. É indispensável ampliarmos o debate, enfatizando o papel que deve desempenhar, que é o direito ao conhecimento para todos os alunos. O currículo tem o papel de oferecer o conhecimento acumulado, pois é somente por meio dessa ação que pode haver a autonomia de todos os sujeitos e por consequência, sua emancipação (CARVALHO; PATIÑO, 2020, p. 329).

#### **4.2.1 COMPETÊNCIAS COMO EIXO EPISTEMOLÓGICO DE SUSTENTAÇÃO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA**

Ensinar por competências demanda práticas que se manifestem na ação, que se apliquem em situações concretas nas quais o indivíduo se depara. “Uma abordagem por competências ataca problemas reais, da “vida de verdade” (PERRENOUD, 1999, p. 70), cuja solução não é relativa a um conhecimento ou uma habilidade, mas a recursos diversos, cognitivos e práticos, que são utilizados segundo o obstáculo a ser superado. Por se configurar como atividade que se manifesta no agir, “as competências são construídas somente no confronto com verdadeiros

obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas” (PERRENOUD, 1999, p. 70).

Isso significa que “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (RAMOS, 2001, p. 221). Essa característica faz do trabalho em equipe, do despertar da responsabilidade para com o outro e da Pedagogia de Projetos exponenciais na abordagem por competências. Segundo Perrenoud (1999, p. 70), “as pedagogias de projeto vão nesse sentido, ou seja, o aluno assume novas responsabilidades para com terceiros. [...] A abordagem por competências o insere em um tecido de solidariedades que limitam sua liberdade”.

A abordagem por competências na perspectiva perrenoudiana expõe uma pedagogia que demanda o engajamento de todos os partícipes do processo. “O aluno é muito menos protegido, e o juízo dos outros não se funda em sua classificação a partir de normas de excelência abstratas, mas sim em sua contribuição concreta para a progressão do trabalho coletivo” (PERRENOUD, 1999, p. 69). Por sua vez, “o sistema educacional depende da adesão e do engajamento dos professores para desenvolver uma abordagem por competências. Tal abordagem supõe a emergência de um tipo novo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício de docente” (PERRENOUD, 1999, p. 70).

No que se refere à docência, a abordagem por competências apresentou adesão dos professores entrevistados. Eles têm consciência de que ela está posta nas diretrizes oficiais do país e a tônica não deve recair na oposição a seu ensino, mas ao modelo que vem sendo incorporado no sistema educacional, a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio em fevereiro de 2017, com a promulgação da Lei n. 13.415. Ao longo das entrevistas, eles ressaltaram a importância de a Educação Básica proporcionar aos alunos saberes úteis para o mundo do trabalho; discordam, porém, da função prescrita nos documentos oficiais de submeter o aluno ao desenvolvimento de competências, prioritariamente, para a base material de produção.

As críticas dos professores, no entanto, não se restringem aos princípios que fundamentam o ensino por competências, concebido, segundo a Docente 1, “no modelo tecnicista implantado nas décadas de 1960 e 70 como proposta de formação de mão-de-obra eficiente para o trabalho”. As condições objetivas proporcionadas pelo Estado e escolas para implementar a proposta, mesmo que direcionada para as forças produtivas, é um eixo articulador de suas análises críticas. Falta de investimentos em infraestrutura, equipamentos,



material escolar e recursos humanos são alguns dos indicadores por eles apresentados como inviabilizadores de qualidade no ensino, independente da proposta pedagógica que se apresente.

O crescente fechamento de escolas e salas de aula, desde 2015, na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, aumentou o número de alunos por classe, chegando, em algumas unidades, a ser acima de 40, quando, “nos primeiros anos do ensino fundamental, as classes não deveriam ter mais de 24 estudantes e, nos anos finais e no ensino médio, 30 alunos no máximo” (TÔ NO RUMO AÇÃO EDUCATIVA, 2019). A implantação em 2020 do projeto Inova Educação – abordado no Capítulo II desta Dissertação – aumentou a quantidade de aulas diárias e diminuiu o tempo de cada aula nos períodos da manhã e tarde. Ao invés de 6 aulas de 50 minutos cada, passaram a ser 7 aulas com 45 minutos. Com a redução de 5 minutos no tempo de cada aula, das disciplinas que fazem parte do currículo, foram inseridas as disciplinas técnicas Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação.

As consequências de ações como essas são drásticas para as práticas e formação docentes. “O professor teve de lecionar as disciplinas técnicas, trabalhar em mais escolas e dar conta do conteúdo em um menor tempo, hora aula” (DOCENTE 4). Acrescente-se ainda que “as aulas de Filosofia<sup>9</sup> são apenas 2 por semana no período diurno e, no noturno, apenas 1 nas 1<sup>as</sup>. séries do Ensino Médio. [...] os salários foram achatados e faz parte de nossas tarefas como professores corrigir trabalhos dos alunos, planejar as aulas, ler e estudar para atualização, conforme nos é exigido constantemente” (DOCENTE 4).

Partindo desse eixo epistemológico, é fácil concluir que os professores se sentem cansados. No entanto, o descaso das políticas públicas, com reflexo direto nas unidades escolares, não os impede de tecerem críticas aos princípios em que se fundamentam as competências assumidas pelas propostas oficiais.

Nessa direção, o Docente 5 questiona e responde a pergunta que formulou:

*“Como o professor poderá usar da Filosofia para tornar o aluno sujeito crítico no ensino por competências?”.*

---

<sup>9</sup> **Aulas de Filosofia** – A Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011, estabelece, no Anexo V da Matriz Curricular, 2 aulas semanais nas três séries do Ensino Médio, Período Diurno. O Período Noturno - Anexo VI - foi configurado com 1 aula semanal para a 1<sup>a</sup>. série e 2 aulas para a 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. séries (BRASIL, 2011).

A Filosofia, por ser uma disciplina que leva à reflexão, tem a tarefa de fazer com que o aluno tenha posturas adequadas na sociedade, tais como dizer obrigado, com licença, respeitar o outro. Essa é uma forma da disciplina desenvolver competências para que o aluno saia se bem nas questões éticas e morais do cotidiano. Os textos filosóficos e a história da Filosofia estão repletos de exemplos que despertam o pensamento crítico sobre a realidade em todas as áreas. Ou seja, a Filosofia é uma disciplina que ao desenvolver o pensamento crítico do aluno, a postura ética e moral, está desenvolvendo competências para a vida como um todo. Contribui com a formação do aluno não para o mercado do trabalho, mas para o mundo do trabalho e para as demais áreas, já que em todas é necessário esse tipo de conhecimento. Esta deve ser a preocupação da Filosofia para os alunos do Ensino Médio (DOCENTE 5).

Se a concepção de competências presente nos documentos oficiais, especialmente relacionada ao Ensino Médio, reflete-se na oposição dos professores, pelo “caráter tecnicista” – expressão usada por todos os entrevistados -, o Docente 2 prefere dar o seu voto de confiança às normas, “por serem diretrizes recentes” (a BNCC para o Ensino Médio foi aprovada em 2018 e o Currículo Paulista, etapa Ensino Médio, homologado em agosto de 2020):

É muito positivo a BNCC e o Currículo Paulista terem sido estruturados por competências e habilidades. O que deve ser revisto é a objetividade dos documentos na exposição do conteúdo e orientação ao professor de como ensiná-lo. A abordagem é curta e rápida, técnica, sem possibilidades do aluno conquistar conhecimento amplo. As normas prescrevem as mais diferentes modalidades de conhecimentos e de práticas, porém sem profundidade. A abordagem da Filosofia por tema no Ensino Médio é outra questão positiva, mas que se perde na objetividade dos documentos. Os temas abordados giram em torno do pragmatismo. Conduzem à formação do aluno ético, moral e ajustado às normas do Estado e do trabalho. René Descartes, por exemplo, é tema na 2ª. Série do Ensino Médio com o objetivo de desenvolver no aluno competências que permitam a ele reconhecer-se como sujeito racional e social, capaz de obedecer às normas vigentes. Mas não podemos esquecer que a BNCC e o Currículo Paulista ainda estão em fase de construção. Acredito que a revisão do material dará equilíbrio entre a teoria e a prática (DOCENTE 2).

O depoimento do Docente 2 explicita a importância da dialética para a compreensão da ação pedagógica no processo educacional. Sua análise expõe a necessidade de se compreender o significado que as palavras e as ideias apresentam em seu contexto para que, antes de se posicionar frente ao novo, análises sejam feitas e sugestões sejam compartilhadas, oportunizando condições para que boas práticas pedagógicas sejam implementadas. Segundo o docente, o pragmatismo e objetividade dos documentos oficiais favorecem a construção de um currículo que ajusta a escola, o professor e o aluno a normas estatais e do trabalho. Na sua concepção, por serem documentos recentes, em fase de construção, deve-se dar chance para que revisões sejam feitas, reconduzindo o processo em benefício do principal objeto a que se destina a escola: o aluno.

Na análise entre as ideias, depreende-se que a crítica à configuração da instituição escolar ao mundo produtivo deve ser veemente. Depreende-se, também, que propostas sejam

apresentadas, para que a crítica não se estabeleça no plano da retórica. No contexto prescrito nos documentos oficiais, competências são estruturadas no aspecto instrucional dos saberes pré-fixados, quando deveriam estar configuradas em práticas educativas que promovam os meios adequados e apropriados para transformar as condições objetivas de reprodução, como para a efetivação de uma mudança nos sujeitos, por meio de uma automudança consciente.

Os depoimentos dos Docentes 2 e 5 traduzem a compreensão do coletivo entrevistado a respeito da necessidade de que o contexto presente nas diretrizes oficiais, de subordinação ao capital neoliberal, seja ressignificado e redirecionado para o estabelecimento da relação entre conhecimento e trabalhador, com vistas ao domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Refletem também a emergência de formação que lhes permita implementar práticas pedagógicas que possibilitem à Filosofia ser instrumento para que o educando descubra, em suas circunstâncias pessoais e sociais, a capacidade de problematizar e investigar, em busca de respostas às circunstâncias com as quais se depara; dentre outras, sua ascensão, da submissão do mercado de trabalho, à autonomia do mundo do trabalho.

Estes são dois termos que apresentam diferenças fundamentais quando referidos às questões de formação. Enquanto o mercado de trabalho define-se pela lógica da oferta e da demanda, a qual levaria à dependência direta da escola das necessidades do mundo empresarial, o mundo do trabalho relaciona-se à condição do sujeito trabalhador e à compreensão de seu papel na sociedade (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013). A condição do sujeito trabalhador, com discernimento sobre a realidade, em resposta a uma educação escolar vinculada “ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996, § 2º) é condição colocada em pauta com a atual LDB 9.394/96. Ela criou o conceito de “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, Art. 21), representou avanços educacionais de acesso ao sistema público e particular de ensino, do básico ao superior, como direito fundamental de todo cidadão, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Com base em Saviani (2019), constata-se que ela delineou importantes avanços no cenário da educação brasileira, apesar de resguardar traços conservadores, referentes a problemas diversos na esfera da educação; entre outros, ausência de investimentos em infraestrutura, recursos materiais e humanos e desvalorização dos professores. A Medida Provisória n. 746/2016 baixa a Reforma do Ensino Médio, cujas mudanças foram processadas com a aprovação da Lei n. 13.415/2017. Diversos artigos da LDB 9.394/96 são alterados e novas regras instituídas, ancoradas em uma Base Nacional Comum articulada ao mercado de

trabalhado e alicerçada na “dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológico” (SAVIANI, 2020, p. 9).

A Reforma do Ensino Médio faz emergir um debate presente nas entrevistas com os professores e o qual Duarte, Reis, Correa *et al* (2020) denominam de “Adequação da Formação Docente do Ensino Médio”. De acordo com levantamento realizado pelas autoras (2020, p. 6), quando a Lei n. 13.415, que estabelece a reforma do Ensino Médio, foi aprovada em 2017, “havia nas redes estaduais de educação um déficit de cerca de 32.000 professoras(es) com formação em licenciatura para ministrar as 13 disciplinas ofertadas no Ensino Médio à época”. Essa realidade reflete-se drasticamente nessa fase de ensino:

Verifica-se que as disciplinas de Sociologia (72,9%), Artes (58,9%), Física (57,4%) e Filosofia (55,8%) estão sendo ministradas em um percentual altíssimo por professoras(es) que não possuem a licenciatura adequada para ministrá-las. Entre esses(as) docentes estão bacharéis ou licenciados em áreas diferentes daquelas em que atuam, profissionais com formação superior que não contempla nenhuma das áreas das disciplinas e professoras(es) sem formação superior (DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020, p. 6).

Os professores entrevistados traduzem essa realidade. Três deles cursaram graduação em Filosofia e os demais lecionam a disciplina amparados na Resolução CNE n. 02, programa criado em 1997 com o objetivo de “suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997b). À pergunta, “*De que forma a ação pedagógica é influenciada por características pessoais e pelo percurso de vida do professor?*”, a questão vem à tona.

Graduado em Filosofia, com Licenciatura Plena e formação em Teologia, o Docente 2 compreende que:

A ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais, formação e percurso de vida; não tem como dissociá-los. Nas características pessoais o professor traz para a classe de aulas sua experiência de vida e suas vivências. Eu, por exemplo, fui criado em um ambiente que valorizou os princípios éticos. Em minhas aulas, passo para os alunos a importância de sermos pessoas éticas e morais, pois essa é uma das competências que devemos ter para a vida em sociedade. O percurso profissional tem a influência acadêmica. Percebo que professores de Filosofia que tiveram formação na pesquisa têm maior propensão para recorrer a suas fundamentações, a sua história e a seus filósofos para estimular o aluno a refletir. Nos professores com Complementação Pedagógica em Filosofia, percebo um ensino mais voltado para o cotidiano da sociedade. Recorrem menos à Filosofia e mais aos acontecimentos dos fatos para que o aluno filosofe (DOCENTE 2).

A Docente 1 cursou História e Complementação Pedagógica em Filosofia. Trabalhou na iniciativa privada como funcionária e, posteriormente, como empresária. Em 2010 começou a lecionar no Estado. Esse histórico, segundo ela, é decisivo para que tenha em classe de aulas “práticas de ensino diferenciadas das ministradas por professores com formação em Filosofia pura”. Analisando sua trajetória e prática, ela ressalta:

Minha formação em história foi voltada para práticas de aulas na Educação Básica. No curso tive muitas disciplinas pedagógicas. Em Filosofia tenho complementação pedagógica também voltada para as práticas de ensino em sala de aula. Essa formação, somada com minha experiência na iniciativa privada como empresária, é decisiva para que eu adote em Filosofia um ensino voltado para o cotidiano do aluno. Recorro a temas presentes na sociedade para que o aluno construa e reconstrua seus valores, consciência e análise sobre a realidade. Preocupo-me mais com o filosofar do aluno a partir do seu cotidiano, do que levar a eles textos filosóficos. Nos professores que fizeram faculdade de Filosofia, vejo preocupação para com os textos filosóficos e a história da Filosofia e pouca predisposição para trabalhar com textos de outras esferas do cotidiano do aluno (DOCENTE 1).

A Docente 6, com formação em Filosofia, está convicta de que as características pessoais têm forte influência no indivíduo e por isso a importância da formação acadêmica para que o professor não ministre um ensino embasado somente em sua forma de entender o mundo:

Na medida em que o professor amadurece como ser humano, acredito que as características pessoais passam a influenciar mais as práticas docentes, destacando o percurso profissional. A formação acadêmica é importantíssima para que a atuação do professor não aumente ainda mais os problemas presentes na educação. O descaso do governo para a educação faz com que a qualidade do ensino no Brasil seja péssima. Os professores trabalham em excesso, não têm tempo para a formação continuada e quando têm se acomodam. No ensino de Filosofia o problema amplia. A maior parte dos professores que lecionam a disciplina na escola pública não passou pela faculdade de Filosofia. Fizeram curso de Formação Pedagógica para aprender práticas pedagógicas e não a disciplina. São autodidatas com práticas precárias em sala de aulas. Prejudicam mais ainda a imagem de uma disciplina hostilizada pelas políticas públicas (DOCENTE 6).

A qualidade da educação nacional definida pela Docente 6 como “péssima”, tendo o empobrecimento da formação docente dentre as causas, encontra respaldo na afirmativa de todos os professores. A Reforma do Ensino Médio, baixada pela Medida Provisória n. 746/2016 e aprovada pela Lei n. 13.415/2017, é também apontada pelos professores como medida que fragiliza ainda mais o desempenho da educação nacional, caracterizando-a em um modelo que, segundo Saviani (2020, pp. 8-9):

**Não trata de questões basilares**, como as condições objetivas e infraestruturais das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos; **empobrece a formação** para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, desconhecendo que para a oferta de qualquer modelo formativo é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas; [...] possibilita a ampliação da presença do “setor produtivo” no campo da **formação técnica e profissional** (SAVIANI, 2020, pp. 8-9, *grifo do autor*).

O Docente 4 expressa essa realidade. Graduou em História em 2015 e cursou Complementação Pedagógica em Filosofia. Atua na rede pública estadual como professor contratado. Para ter carga horária semanal de 40 horas em 2020 em um cargo – o Estado admite 2 cargos, com um total de 64 horas semanais de trabalho -, ele teve de lecionar as novas disciplinas técnicas introduzidas pelo projeto Inova Educação e atuar em 4 escolas localizadas em diferentes extremos da Zona Sul do município de São Paulo. Em 2021, o mesmo se repete, exceto para o número de escolas, que baixou para atuação em 2 unidades de ensino.

Atuar em várias escolas com dois cargos caracteriza o perfil dos professores entrevistados. Os Docentes 3 e 5 têm 3 cargos, 2 na rede pública estadual e o 3º. na rede privada de ensino. Essa realidade incita inúmeras questões sobre práticas pedagógicas, a exemplo do planejamento, do conteúdo, da seleção dos materiais usados em salas de aula, das avaliações. O planejamento individual, baseado na proposta curricular do Estado e no ensino por competências, é uma ação característica, presente nas práticas de todos os professores entrevistados.

*Como você faz o planejamento de suas aulas? Individualmente ou coletivamente?*

Em resposta a essa pergunta a Docente 1 é enfática: “a realidade do professor da escola pública não permite que ele faça planejamento coletivo. Na escola, ele está em sala de aula. No término do seu horário em uma escola tem de correr para outra. O planejamento acaba acontecendo na casa do professor”. O Docente 4 reafirma a condição do planejamento realizado individualmente: “O meu planejamento é individual. Não só o meu, mas dos professores em geral. Têm professores que dizem fazer o planejamento coletivo para demonstrar que seguem tendências pedagógicas. O professor mal tem tempo de conversar uns com os outros”.

O cotidiano dos docentes – permeado por sobrecarga de trabalho, práticas gestoras da visão disciplinar e individual do conteúdo e planejamento – retrata a face, em especial da escola pública, que o Estado procura ocultar da sociedade, de uma educação cuja qualidade conduz a conclusões nada animadoras. Por sua vez, o ensino por competências, concebido em um modelo que produz intensa pressão para que as escolas preparem o educando para as novas demandas

do capital, intensifica esse contexto em sua dinâmica do saber fragmentado, disciplinar e individualizado.

Por estarem as diretrizes oficiais centradas em competências e sendo a escola o lugar de conhecimento, o que se propõe é que esta pedagogia não deixe de oportunizar ao aluno saberes aplicáveis nas diversas instâncias sociais. Sabe-se que uma boa parte dos saberes é adquirida por vias que não a escola. Com essa premissa, dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso, mas relacionar os saberes e sua operacionalização em situações complexas (PERRENOUD, 1999). Isso vale tanto para cada disciplina quanto para a sua inter-relação. No que se refere à Filosofia, é – ou, no mínimo, deveria ser - da natureza das atividades docentes e de pesquisa preceder à mediação reflexiva e entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionar os modos de pensar, sentir, agir, produzir e socializar conhecimentos (SEVERINO, *in*: KOHAN, 2002, pp. 183-194).

Isoladamente, a Filosofia não pode ser vista como solução mágica para a noção de competências; porém, por sua ação reflexiva, problematizadora e questionadora em busca de respostas racionais às situações complexas, dispõe de recursos metodológicos para direcionar o ensino e aprendizagem para uma educação cujos saberes teóricos e práticos proporcionem conhecimentos gerais e formação para o mundo do trabalho. Os professores entrevistados manifestam essa compreensão, respaldada na análise da Docente 1, como síntese do pensamento coletivo:

Políticas públicas, gestão, infraestrutura, perfil do alunado são importantes para que o professor possa dar uma aula comprometida com a formação do aluno. A Filosofia, porém, tem atrativos além dos permitidos por outras disciplinas. Ela é crítica, questionadora, reflexiva e tem ações que perpassam por todas as disciplinas. Mas essa prática também depende da formação do professor, que pode conduzir para a transformação social ou conduzir para os fins do Estado de dar ao aluno uma educação prática, sem conhecimento amplo (DOCENTE 1).

A exemplo da análise da Docente 1, para que a escola dos saberes culturais e técnicos aconteça no plano da ação, é necessário propiciar aos professores os instrumentos para que possam se manifestar na excelência pedagógica. O trabalho coletivo é um desses recursos. Os docentes têm consciência da importância do momento coletivo (VEIGA, 1998; PERRENOUD, 2007) para a elaboração do planejamento, como também de que ele não deve se limitar a conteúdos curriculares previstos por lei, devendo ainda cumprir a missão proposta pela escola em seu Projeto Pedagógico.

As razões por eles apontadas para o não cumprimento do planejamento escolar participativo – falta de tempo por trabalharem em várias escolas e cargos, infraestrutura

inadequada, salas de aula repletas, entre outras – também interferem na escolha do conteúdo, seleção dos materiais e nas avaliações. Com essa perspectiva, o Docente 2 responde à pergunta:

*Em que você se baseia para preparar suas aulas?*

O livro didático é o recurso que mais utilizo. É prático e distribuído para os alunos. Ele está organizado de acordo com a proposta do Currículo Paulista, por conteúdo e competências. Os conteúdos são os que estão propostos nos documentos e as competências são as indicadas para cada conteúdo. Filmes, artigos em jornais e revistas são ferramentas importantes, mas que nem sempre estão ao alcance do professor na escola e, por questões financeiras, também em casa. Os recursos e métodos mais comuns são as aulas expositivas, o giz e a lousa (DOCENTE 2).

A concentração de recursos didáticos e pedagógicos alicerçados na proposta curricular e no conteúdo presente nos livros didáticos fornecidos pelo Estado é ilustrada nas práticas do Docente 5, como uma síntese dessa realidade:

Todo o meu planejamento é feito por conteúdo e competências propostos pelo Currículo do Estado. Dessa forma, o meu plano de aula está concentrado no material didático distribuído pelo Estado aos alunos. Competências porque é a principal base do currículo. Todo o material do Estado, sejam as apostilas ou os livros didáticos, está planejado por competências [...]. Quanto aos recursos, o principal que utilizo em Filosofia é o debate. Uso pouca lousa, apenas para fazer algumas anotações e a maior parte das minhas aulas está reservada ao debate e ao diálogo, com o objetivo de fazer com que o aluno se aproprie da linguagem e desenvolva a argumentação e a reflexão. Nessa proposta, o principal método que uso é o expositivo, intermediado pelo diálogo, perguntas e respostas (DOCENTE 5).

O método expositivo do diálogo – intermediado por perguntas e respostas –, referenciado pelo Docente 5, é uma prática presente no depoimento dos professores. Historicamente, esse recurso pedagógico tem assumido diferentes significados e ressignificações, seja em Sócrates e Platão, que o concebiam como forma de investigação filosófica da verdade, através da discussão entre o mestre e seus discípulos; no pensamento fenomenológico e existencialista, em que há uma troca recíproca de pensamentos, através da qual se realiza a comunicação das consciências; no pensamento liberal, que assume o diálogo como um mero esforço de conciliação nas disputas concernentes a questões trabalhistas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006). Nos mais diferentes contextos, o diálogo se torna uma busca por algo, por um acordo ou pacto entre os interlocutores (DICIONÁRIO MICHAELIS 2000).

O diálogo promovido pelos professores aproxima-se do recurso pedagógico introduzido por Sócrates, no qual o professor lança uma sucessão de perguntas, formuladas em busca de respostas, que levam a novas perguntas. Na concepção socrática, a discussão entre o mestre e



seus discípulos é concebida como forma de investigação filosófica da verdade (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006); para a Docente 1, o diálogo é estabelecido para desconstruir ideias construídas no senso comum, levando o aluno a questionar e buscar respostas sobre sua vida e realidade; o Docente 3, por sua vez, usa o “bate-papo” entre professor e a classe para, sutilmente, levar o aluno a um despertar mais crítico e reflexivo; com o Docente 5, o diálogo objetiva estimular o aluno a se apropriar da linguagem para desenvolver a argumentação e reflexão. Na concepção contemporânea da linguagem, os professores assumem o recurso denominado por Proença-Lopes e Zaremba (2013, p. 285) de “pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas, do encantamento”.

Ghedin (2008) considera que o diálogo como recurso pedagógico para o pensar crítico, subsidiado pela tradição filosófica e pelo filosofar sobre variados temas, materializa práticas de ensino e aprendizagem em Filosofia que alçam o aluno à condição de construtor do conhecimento, orientado pela autonomia da ação. O filósofo, no entanto, alerta para o fato de que não se trata de propor o diálogo como método para o ensino de Filosofia, mas de estabelecer pressupostos que caracterizem a disciplina como atividade filosófica ou como estratégia para ensinar e aprender o seu conteúdo. Nessa concepção, o diálogo, fundamentado na tradição filosófica, assume caráter pedagógico para o filosofar crítico sobre a realidade contemporânea.

O diálogo estabelecido pela tradição filosófica e pelo filosofar sobre variados temas envolve um saber que o educador e o educando desenvolvem na ação. Em Gramsci, o diálogo “se apresenta na possibilidade de o aluno se apropriar da linguagem e dos códigos de argumentação, para pensar de modo crítico, desconstruindo o discurso ideológico dominante. [...] A linguagem é importante para organizar e expressar ideias inovadoras” (SCHLESENER, 2016, p. 174). No processo avaliativo proposto por Perrenoud (2007), o diálogo é um recurso facilitador para o professor estar próximo do aluno e, consecutivamente, com maiores subsídios para avaliar competências adquiridas ao longo do processo. O sociólogo suíço defende a avaliação denominada Formativa, em que o diálogo é peça-chave para estabelecer a negociação e os contratos didáticos com os alunos.

Na avaliação formativa – ao contrário das práticas tradicionais, em que se buscava encontrar os “erros”, mais do que os “acertos” dos alunos –, o professor deve valorizar os ganhos que o estudante obteve ao longo do processo de aprendizagem, baseando-se nas matrizes de competências e habilidades, que exigem um outro olhar sobre o ensino (PERRENOUD, 2007). Essa é uma compreensão presente na oitiva com os professores. O Docente 2, a exemplo dos demais professores entrevistados, avalia e prepara “as aulas da forma mais diversificada possível, com atividades objetivas e subjetivas, escritas e orais e até por apresentações. Levo

muito em conta a real participação dos alunos e atento-me muito aos diferentes estágios e condições de aprendizagem em que cada um se encontra”.

Seguindo as práticas do Docente 2, a Docente 6 afirma diversificar os instrumentos de avaliação. Ressalta, porém, uma preocupação presente no universo de seus colegas a respeito da proposta curricular paulista e da práxis pedagógica em salas de aula. Segundo ela, o documento “apresenta um conceito, mas cobra dos professores ações contrárias ou não dá recursos para colocar em prática esse conceito. Na avaliação formativa o professor deve acompanhar o percurso de cada aluno e da classe. Como fazer isso com superlotação nas classes e aulas de 45 minutos?”.

A avaliação na perspectiva formativa é compreendida pelos professores como “instrumento valioso para controlar a aprendizagem, mensurar o desenvolvimento de competências, os avanços e retrocessos” (DOCENTE 5). É um processo que também evidencia a “qualidade de um ensino ruim, com conteúdo e material didático desintegrado da realidade das comunidades escolares” (DOCENTE 2). Reflexo de um “currículo que após a BNCC intensificou o ensino para o trabalho. Despreza-se a reflexão, o desenvolvimento do intelecto, a cultura, a arte, a política. Ganham importância disciplinas que levarão à aprovação em provas como o SARESP e ENEM” (DOCENTE 6).

O diálogo, a escuta e o empenho em superar desafios na busca de práticas pedagógicas que permitam ao professor acompanhar o aluno no processo de construção de competências para os universos produtivo, social e simbólico perdem-se diante do que Saviani (2020, p. 5) define como “modelo de avaliação orientado pela formação de rankings”. Nesse modelo, provas padronizadas aplicadas aos alunos brasileiros, a exemplo da Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e ENADE, estão, “na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas, buscando aumentar um pontinho no IDEB”.

#### **4.2.2 A PRÁXIS FILOSÓFICA EM SALAS DE AULA**

Conteúdos, livro didáticos, recursos e materiais usados em salas de aula – tendo como referência basilar o ensino por competências que consubstancia, no âmbito pedagógico, as aprendizagens definidas pela BNCC e o Currículo Paulista – levam a pressupor que as práticas dos professores conduzem o ensino de Filosofia ao que a Docente 6 denomina de “ensino tecnicista, formador da adaptabilidade do indivíduo à indústria, nos moldes do taylorismo”. Na

sua totalidade, os professores de Filosofia entrevistados fundamentam suas ações pedagógicas na proposta curricular do Estado de São Paulo, que “reitera as competências gerais da BNCC” (SÃO PAULO, 2019a, p. 29; SÃO PAULO, 2020, p. 23).

Essas competências enfatizam a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais, que, segundo o documento, “não têm como escopo conformar subjetividades, isto é, não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que o estudante deve se tornar, uma vez que seu desenvolvimento está relacionado ao ato de aprender a ser” (SÃO PAULO, 2020, p. 25). A configuração de competências socioemocionais ao ato de aprender a ser do educando, no entanto, não retira o caráter de empregabilidade presente nos documentos, na perspectiva da adaptabilidade. Sobre isso, o Currículo Paulista, em sua versão homologada para o Ensino Médio em agosto de 2020, destaca:

Especificamente sobre a educação para o mundo do trabalho, faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

Apesar de indicadores que conduzem a proposta curricular “reconhecidamente para uma formação técnica” (DOCENTE 3), ela é a principal categoria referencial para os professores. Justificadamente, o Docente (3) afirma ser “o que temos disponível e o que o aluno tem acesso”, lembrando que os “alunos não têm condições de comprar material didático e também está estabelecido em lei que o professor e a escola não podem exigir que eles comprem material”.

Na metodologia utilizada para implementar suas práticas, está o componente decisivo apresentado pelos entrevistados para definir a relação entre o ensino de Filosofia que ministram e a formação por competências proposta pela Rede. São práticas que revelam ações mediante uma pedagogia sobre a qual:

O professor não pode colocar-se contra, pois está posto nos documentos. O que deve ser feito é mostrar-se contrário à forma em que o seu ensino é imposto nas escolas e para isso ele tem a liberdade de cátedra para usar metodologias diferenciadas. O aluno tem o direito de encontrar na escola formação para o trabalho, mas também tem de ter acesso a uma cultura mais ampla. Só saber fazer não vai levá-lo longe. Será usado como mão-de-obra temporária e rapidamente substituído por outras pessoas que chegam com mais competência e habilidade para a tarefa que faz (DOCENTE 1).

Se o professor – como ressalta a Docente 1 – não vê alternativas para se rebelar contra conceitos que estão postos verticalmente no currículo e presentes em conteúdos impressos em livros didáticos e apostilas, distribuídos a alunos e a eles como recursos didáticos, na consciência crítica ele está instrumentalizado para planejar suas ações. A metodologia torna-se o *locus* referencial para que suas práticas de ensino justifiquem questões e indagações essenciais de aprendizagem, tais como: a presença do ensino da Filosofia em um currículo voltado para a formação por competências se justifica ou esse componente é um estranho no ninho? Ela tem desempenhado aí algum papel, teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo? Qual o papel da Filosofia no ensino por competências?

Para Ghedin (2008, p. 135), “discutir a problemática do método no ensino de Filosofia não significa a tentativa de assumir uma técnica mecânica, mas, sim, a busca de problematizar as mediações pedagógicas em Filosofia e situar-se criticamente diante dela”. Ainda segundo Ghedin (2008, p. 138), “o método é, então, uma direção no sentido que amplia o horizonte da trajetória na tentativa de capturar, mais do que tudo, aquilo que somos e a leitura que podemos fazer de nosso modo de ser no mundo”.

O caminho percorrido pelos professores para problematizar uma proposta curricular que “afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural” (SÃO PAULO, 2020, p. 23) reforça uma questão já abordada nesta pesquisa: a influência de características pessoais, percurso de vida e acadêmica. O Currículo do Estado de São Paulo prescreve o ensino de Filosofia por temas; recurso didático-pedagógico que recebe a aprovação de todos os entrevistados. Os professores com formação em Filosofia seguem direções diferentes das estabelecidas pelos colegas com Complementação Pedagógica na problematização do conteúdo. A análise das práticas estabelecidas pelos Docentes 1 e 5 – respectivamente com formação pedagógica e graduação em Filosofia – evidencia o direcionamento de ambos no caminho percorrido no universo de suas práticas no ensino de Filosofia; percurso esse representativo das ações pedagógicas dos demais docentes entrevistados.

*Você tem formação específica em Filosofia?*

Docente 1:

Tenho formação em história, com ensino direcionado para práticas de aulas na Educação Básica. No curso tive muitas disciplinas pedagógicas. Em Filosofia tenho Complementação Pedagógica, voltada também para as práticas de ensino em sala de aula. (DOCENTE 1).

### Docente 5:

Sou formado em Filosofia, com licenciatura Plena. Para complementar os estudos, objetivando conhecimento e empregabilidade, fiz Complementação Pedagógica em História, obtendo uma 2ª. Licenciatura. Considero ótima minha formação em Filosofia. No Convento Carmelitas Mensageiros do Espírito Santo me aproximei de muitos filósofos da Grécia Antiga e do período Medieval. Seus textos e ideias foram muito bem abordados. A faculdade permitiu-me aproximar das várias correntes filosóficas, muitas das quais não faziam parte do currículo do Convento, pois na vida contemplativa o foco estava na Filosofia da Religião, no estudo espiritual do ponto de vista da metafísica, da antropologia e da ética. A faculdade ampliou minha visão sobre a Filosofia. Tive a oportunidade de estudar as principais correntes filosóficas e seus filósofos. Matérias pedagógicas fizeram parte do currículo, porém não eram o forte. Isso fez com que eu viesse a sentir muita dificuldade de lecionar quando comecei em 2010 na escola pública estadual (DOCENTE 5).

A formação dos professores - presente em depoimentos transcritos neste capítulo e analisada ao longo desta pesquisa - manifesta um cenário marcado por reformas e alterações nos estatutos legais do Ensino Médio, que se acentuaram a partir da segunda metade da década de 1990. A expansão no número de matrículas nas duas primeiras décadas do século XXI, a regulamentação em 2009 da escolarização obrigatória no País para a população dos 4 aos 17 anos de idade e a atual Reforma do Ensino Médio, em curso no sistema educacional brasileiro, são algumas delas (CARPES, 2016).

A expansão da oferta de vagas para os estudantes não foi acompanhada pela melhoria das condições de infraestrutura do Ensino Médio e da formação inicial e continuada de professores. Essa realidade resultou em elevado índice de instituições de ensino, espalhadas pelo país, atuando com recursos inapropriados nos aspectos físico, humano e pedagógico e em expressivo percentual de professores que ministram disciplinas nas quais não possuem a licenciatura adequada para lecioná-la. Em Filosofia, amostras coletadas por Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020) registram que o sistema educacional brasileiro incorpora percentual de 55,8% de professores que ministram a disciplina na condição de bacharéis ou licenciados em áreas diferentes daquela que atuam.

A formação dos 6 docentes entrevistados – 3 dos quais com ensino superior em Filosofia e os demais com licenciatura plena na disciplina pelo Programa de Formação Pedagógica de Docentes – foi um indicador exponencial no universo empírico para dar voz aos sujeitos com diferentes perfis formativos. A formação docente permeia outro debate que tangencia esta pesquisa sobre o ensino de Filosofia fundamentado na tradição filosófica ou no filosofar sobre variados temas. Debate esse que se polariza com base na problematização:

*Você ensina Filosofia por temas ou com base na sua história?*

Docente 1:

O ensino por temas está proposto na BNCC e no Currículo Paulista. Isto é positivo para o aluno. Alguns dos temas indicados são importantes e de interesse para o aluno, outros nem tanto. Cabe ao professor trazer para a sala de aula temas que sejam de interesse do aluno e propiciar a reflexão crítica a partir de fatos presentes no dia a dia. Uma prática é o professor utilizar os temas indicados na BNCC e no Currículo Paulista; outra, é ensiná-los seguindo a metodologia neles proposta. Os documentos propõem uma abordagem prática, fria e de aceitação da realidade. O professor, principalmente o de Filosofia, pelas características da disciplina, deve ter ação contrária: conscientizar o aluno da não aceitação dessa realidade. Talvez por isso a Filosofia voltou a ser retirada como disciplina obrigatória (DOCENTE 1).

Docente 5:

Ensino por temas. A escola pública tem um perfil de aluno que não conseguirá ser alcançado se o professor usar um ensino baseado exclusivamente na história da Filosofia. A abordagem por temas permite ao professor tratar questões pontuais para a realidade do aluno e da comunidade escolar. Para que essa abordagem seja compreendida filosoficamente, eu recorro à história da Filosofia, aos textos filosóficos e aos filósofos. Relaciono-os com o seu tempo histórico para que sejam compreendidos (DOCENTE 5).

Especificamente para a Filosofia, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo prescreve o seu ensino por temas, mediados pelo “aporte da tradição filosófica como modelo necessário para experimentar o percurso do pensamento organizado, o contato com vocabulário específico, raciocínios, hipóteses, escolhas de premissas e consequências de cada argumento” (SÃO PAULO, 2019c, p. 12). A abordagem por tema também é defendida pelos professores entrevistados, independentemente de suas formações. O método é o que diferencia suas práticas. Enquanto os professores graduados em Filosofia defendem a abordagem por tema com um tratamento à luz da história da Filosofia, dos textos filosóficos e dos pensamentos dos filósofos, os professores com Formação Pedagógica – sem negar a importância da história da Filosofia com os seus textos e filósofos – recorrem mais a textos de outras esferas de gêneros discursivos, como notícias na imprensa, músicas, poesias, fatos do cotidiano.

A orientação no Currículo Paulista é de que o ensino de Filosofia adote como estratégia os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), “assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassem e serem pertinentes a todas elas” (SÃO PAULO, 2020, p. 29). Com essa proposta, estabelece a transversalidade no ensino da disciplina e elege como objeto de conhecimento prioritário temas concebidos em dimensão global, a exemplo de “ciência e tecnologia; direitos da criança e do adolescente; diversidade cultural; educação ambiental; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; educação em direitos humanos; educação para o consumo; processo de

envelhecimento, respeito e valorização do idoso; trabalho e vida familiar e social” (SÃO PAULO, 2020, pp. 175-176).

Os professores com Formação Pedagógica recorrem com maior frequência a temas pontuais, considerados, segundo suas concepções, presentes no cotidiano do alunado. “Emprego e desemprego, desigualdade social, sexualidade, fome, miséria, violência, drogas e preconceito” são alguns dos temas que, segundo a Docente 1, “despertam interesse no aluno, por permitir a ele entender melhor o seu mundo”. Os professores com formação em Filosofia recorrem a temas que, segundo o Docente 5, “permitem trabalhar a realidade social do aluno em uma perspectiva histórica da Filosofia”. Consideram apropriados os temas orientados pelo Currículo Paulista; porém, se opõem, com contundência, ao modelo transversal que a disciplina é concebida nos documentos.

A prática dos docentes conduz a outra pergunta-chave no ensino de filosofia:

*Considera possível ensinar Filosofia sem recorrer a sua história, a textos filosóficos e aos filósofos?*

Docente 1:

Minha experiência mostra que a Filosofia por tema é a melhor forma de despertar o interesse dos alunos no Ensino Médio para a disciplina. Não desprezo os textos filosóficos, mas recorro a textos de outras esferas, como redes sociais, televisão, jornais, músicas, poesias. O conteúdo histórico filosófico deve ser adaptado ao mundo real do aluno, sem rebuscamento das palavras, principalmente na escola pública. O mundo acadêmico é lindo, prazeroso, mas ainda está desconectado da realidade do aluno da Educação Básica. Prega saberes que nos dá a sensação de que o mundo deve ser compreendido pela teoria desvinculada da prática. O professor chega à classe de aulas, principalmente aquele que tem formação em Filosofia pura, com muito conteúdo que não faz sentido para o aluno. Digo principalmente o professor com graduação em Filosofia porque as faculdades no Brasil nessa área ainda estão em busca de respostas a práticas pedagógicas, devido ao longo período de proibição da disciplina (DOCENTE 1).

Docente 5:

Não tem como ensinar Filosofia sem recorrer a sua história. Ao trabalhar um tema próximo da realidade do aluno, o professor não poderá fazer uma análise dos fatos apenas como eles acontecem. Ele terá de recorrer a um determinado filósofo ou linha filosófica para ampliar o debate, a visão de mundo. Ao fazer isso ele estará fazendo um comparativo com o período em que esse filósofo ou linha filosófica surgiu. Dessa forma, a história da Filosofia estará sempre presente (DOCENTE 5).

O embate no depoimento dos professores sobre práticas com abordagens filosófica, histórica e temática coloca em pauta preocupações básicas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio: o conteúdo de seu ensino, o "como" e o "o que" ensinar e as práticas docentes. Como consequência dessas preocupações, podem-se identificar duas principais tendências detectadas

nas categorias estudadas nesta pesquisa e na prática educativa do professor de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual Paulista: uma que postula que a Filosofia consiste na tradição do pensamento filosófico e outra que aposta nos temas e problemas filosóficos.

Para a primeira corrente – denominada por Cortella (2009, p. 50) de “clássica/tradicional” –, o conteúdo se baseia na história da Filosofia, que recebe uma abordagem sistemática, mais comum nos manuais tradicionais do ensino da Filosofia. A segunda corrente – “temática/vivencial” (CORTELLA, 2009, p. 50 – inclina-se em utilizar-se de temas e problemas filosóficos como recurso para ensinar a pensar. Segundo Cortella (2009), para o grupo que concebe a perspectiva histórica, que consiste na tradição filosófica, a Filosofia foi gerando um produto, a saber, o pensamento filosófico, que deve ser ensinado e aprendido.

Para o grupo que concebe a Filosofia como um pensar, não há um produto, não há conteúdo a ser ensinado, mas deve-se ensinar a filosofar, focando o ensino no processo. Na ótica dessa corrente, não se pode ensinar a Filosofia, já que não se trata de algo pronto ou acabado, de um conteúdo informativo que pode ser transmitido e reproduzido, mas pode-se ensinar a filosofar no sentido de motivar ou impulsionar para a busca. Independente da metodologia a adotar, se “clássica/tradicional” ou “temática/vivencial”, as características da Filosofia como disciplina do pensar, problematizar, do agir e dos conceitos possibilitam ao professor privilegiar a linha de pensamento e de metodologia que melhor lhe convier (CORTELLA, 2009).

Na perspectiva da Filosofia da práxis e da Pedagogia das Competências, são escolhas que devem estar comprometidas com práticas de ensino que deem ao aluno condições de construir conhecimento crítico e se orientar na direção da autonomia da ação, a partir da sua realidade. A Filosofia utiliza da reflexão e da análise crítica sobre os mais diversos temas, subsidiando o educando com conhecimentos que perpassam “as três esferas de práticas relativas ao todo de nossa ação: produtiva, política, simbólica” (SEVERINO, 2012, p. 43). Para que o conhecimento filosófico medeie essa prática tridimensional, é necessário que a Filosofia no Ensino Médio recorra à sua trajetória histórica como busca de significações que procuram interpretá-la, compreendê-la, fundamentá-la e justificá-la na construção de sentidos do existir.

Independente de concepções de educação, abordagens metodológicas e pedagógicas, a tradição filosófica e os textos filosóficos são referenciais indispensáveis no ensino de Filosofia (SEVERINO, 2012, 2014; GHEDIN, 2008). Segundo Ghedin (2008, p. 23), “não há como fazer filosofia sem inserção na tradição filosófica, mas é possível filosofar pondo essa tradição entre parêntese”. Deve-se assumir uma posição diante da tradição não para se tornar erudito, mas



para compreender que o modo de ser, individual e social, possui uma gênese, que se constitui fundamental para a educação e a sociedade contemporânea.

Na “tradição filosófica posta entre parênteses” e na “tridimensionalidade da prática como mediação do existir”, Ghedin (2008) e Severino (2012, 2014), respectivamente, alinhavam o fio que conduz o ensino de Filosofia - na perspectiva da práxis gramsciana e da Pedagogia das Competências em Perrenoud – a práticas de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, sob um currículo fundamentado na formação por competências. Ghedin (2008, p. 35) parte da epistemologia do filosofar – “entendida como condição para um processo reflexivo, crítico e criativo” - para conceber mediações que possibilitem compreender o processo de ensino de Filosofia “como expressão da tradição filosófica”, para refletir sobre a especificidade do filosofar nesse contexto e sua implicação para o Ensino Médio e “entender o filosofar como práxis que se efetiva no espaço do ensino de Filosofia por meio da descoberta, da ação, da criação e do pensar sobre o mundo”.

Para Ghedin (2008, p. 37), o filosofar deve ser entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a “pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo”. O filosofar permite analisar os contextos das tradições históricas segundo suas características, fundamentos, expressões, qualidade e modos específicos de comunicação do conteúdo filosófico. A trajetória histórica da Filosofia, por sua vez, criou um conjunto de significações que lhe emprestam as mais diversas definições de Filosofia. Segundo Ghedin, no atual contexto histórico hodierno estabeleceu-se um conjunto de tendências ou correntes, com características próprias no modo de comunicação do conteúdo filosófico, que procuram instrumentalizar a prática filosófica. Diante dessa realidade, o acadêmico conclui que o ensino da disciplina deve recair na escolha de “uma tradição ou visão de Filosofia como espaço de diálogo e como fundamentação epistemológica” (GHEDIN, 2008, p. 36).

Severino (2012), com sua análise sobre a prática tridimensional como mediação do existir e as reflexões de Cortella (2009) e Ghedin (2008), diante do ensino de Filosofia postulado na tradição do pensamento filosófico ou nos temas e problemas filosóficos, remetem a outra importante questão para compreender as práticas dos professores filósofos entrevistados: *quais deles estão usando o método apropriado para o ensino de Filosofia? Haverá um método apropriado para a Filosofia? A Filosofia possui um método que se aplica*

*especificamente ao ensino por competências, ou sua metodologia independe da pedagogia com a qual se interpõe?*

Sobre a questão do método na Filosofia, Ghedin (2008, p. 145) conclui:

O que importa mesmo é o processo que nos conduz no caminho e na caminhada, mais do que o seu resultado. É nessa direção que faz sentido pensar no método em Filosofia. Dizendo de outra forma, o realmente importante, no caso do ensino dessa disciplina, é fazer a experiência da reflexão filosófica como possibilidade de compreensão mais ampla da própria existência [...]. Então, não se trata tanto de um método para a Filosofia, mas da direção de uma experiência feita à medida que, simultaneamente, se experimenta o próprio processo de reflexão como expressão de um sentido diante da existência concreta de cada ser humano no mundo (GHEDIN, 2008, p. 145).

Os caminhos percorridos pelos professores também suscitam debates sobre o uso do texto filósofo e de outros gêneros nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. Considerando essa problemática, Horn (2002 apud HORN; VALESE, 2014, p. 28) afirma:

O uso de uma linguagem, a mais próxima possível daquela utilizada pelo jovem, permite pensar critérios para interpretação, escolha e decisão à luz de um pensar universalizante próprio da Filosofia. Isto significa que filosofar com o cotidiano do aluno a partir da música, dos jornais, das poesias, enfim, com o universo cultural do jovem, não significa abandonar ou perder de vista o texto filosófico – acadêmico -, mas, ao contrário, por estas estratégias introduzi-lo conscientemente como referência para a reflexão filosófica. Não é preciso, necessariamente, partir do texto filosófico, mas é preciso – de um jeito ou de outro – chegar a ele (HORN, 2002 apud HORN; VALESE, 2014, p. 28).

As considerações de Horn (2002, apud HORN; VALESE, 2014) expõem a importância da formação acadêmica e sua influência nas práticas dos professores. Isso implica, por sua vez, a necessidade de repensar o ensino proposto para a Educação Básica a partir do repensar do papel da universidade na formação dos profissionais que irão atuar nesse contexto escolar (PERRENOUD, 1999). Essa necessidade se manifesta nos depoimentos dos professores, que têm uma síntese representativa nas declarações dos Docentes 2 e 4, respectivamente com formação em Filosofia e Complementação Pedagógica.

*O que você se lembra sobre o ensino de Filosofia em sua formação acadêmica?*

Docente 2:

O curso foi excelente para quem estava em busca do saber filosófico. Todo ele voltou-se para a história da Filosofia. Iniciou no primeiro ano de faculdade com mitos e religiões na Índia e Oriente, passou pela Filosofia grega e veio acompanhando os diversos períodos históricos, até chegar à Filosofia Contemporânea. O curso teve parte do currículo reservado a práticas pedagógicas, mas o foco estava no estudo da Filosofia. Iniciei em 2009 na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e foi então que me dei conta da dificuldade de colocar em prática o que aprendi. Até hoje sinto certa dificuldade. Considero que tenho bom domínio teórico da Filosofia, mas na prática tudo muda (DOCENTE 2).

Docente 4:

O curso de complementação em Filosofia foi realizado em 1 ano. Por ser um curso rápido, a Filosofia foi abordada por tópicos e com pouca profundidade. O objetivo do curso foi o ensino de Filosofia no Ensino Médio e a carga horária maior de aulas foi dedicada à pedagogia e práticas de ensino em sala de aulas. Minha didática e metodologia são influenciadas por esta formação e pela minha graduação em História. Ensino Filosofia por temas e tenho por objetivo estimular o aluno a filosofar e não a aprender Filosofia. Considero importante a história da Filosofia, os textos filosóficos e a compreensão sobre os Filósofos. Mas nessa fase de ensino, acredito ser mais importante o aluno aprender a desenvolver o pensamento crítico por meio de temas atuais, presentes em sua vida e com o uso de textos próximos da sua realidade, como a música, o cinema, os textos jornalísticos (DOCENTE 4).

A análise dos dois docentes reforça e consagra a distinção entre pesquisa e ensino, segundo uma visão tradicionalista: enquanto a pesquisa recebe o *status* de essência do saber filosófico, o ensino é conceituado como saber menor, reproduzidor e a serviço da pesquisa e da produção filosófica (RODRIGO, *in* TRENTIN; GOTTO, 2009; GALLO; KOHAN, 2000). Este diagnóstico evidencia a urgência de políticas públicas que reestruturem a formação dos docentes que atuam com o ensino de Filosofia na Educação Básica, mesmo que essa atuação venha a ser de forma transversal, conforme prescrevem a BNCC e o Currículo Paulista, na atual Reforma do Ensino Médio.

Visando analisar a práxis pedagógica em salas de aula, o diagnóstico levantado por Rodrigo, *in* Trentin e Gotto (2009) e Gallo e Kohan (2000) coloca em evidência duas outras perguntas relacionadas com a pesquisa/ensino e o papel do filósofo e do professor filósofo: *Sua formação foi direcionada mais para a pesquisa ou para o ensino?*

Docente 2:

A faculdade tinha disciplinas pedagógicas e de metodologia. Foram poucas. A formação tendeu mais para a formação acadêmica, para a formação do pesquisador. Diria que 70% a 80% do curso foi voltado para a pesquisa e o restante para a sala de aula. Tanto assim, que quando comecei a lecionar não sabia o que fazer com o conhecimento histórico filosófico que adquiri, diante da realidade dos alunos. Foi no dia a dia na sala de aula que eu fui me lapidando para o ensino de Filosofia na Educação Básica. Entender o aluno, a história de vida dele é um processo muito importante e que tive de aprender na prática por não ter tido a vivência enquanto aluno de Filosofia. Hoje vejo o quanto é importante a prática. Teoria é importantíssima para uma prática consciente, porém, sem prática, ela tem pouca utilidade (DOCENTE 2).

Docente 4:

Toda minha formação está fundamentada no ensino e práticas em sala de aulas. Na graduação de História, o curso foi direcionado para a Educação Básica. Além de estudar os processos históricos desencadeados ao longo do desenvolvimento da humanidade, tive disciplinas focadas na sala de aulas. A complementação em Filosofia seguiu o mesmo caminho. O ensino de Filosofia foi abordado mais pedagógica do que filosoficamente (DOCENTE 4).

*Como você vê o papel do filósofo e do professor filósofo?*

Docente 2:

O papel do filósofo é saber com profundidade sobre a Filosofia, sua história, o pensamento dos filósofos, a importância para o contexto em que aconteceu e influência na sociedade de agora. Ele tem de ter uma visão do todo, poder de análise e apontar possíveis caminhos para a sociedade. Seu papel é reflexivo, em levar a reflexão para a humanidade. O papel do professor filósofo é abarcar todo esse processo para fazer com que o aluno entenda que a Filosofia está presente em nosso cotidiano. O professor de Filosofia deveria usar de práticas para despertar no aluno o filósofo que existe em todos nós e os textos filosóficos são propícios para essa realidade. Gosto muito do filósofo Gramsci, que pela Filosofia da práxis mostra isso para a humanidade, como também mostra que a escola é o principal local de formação para a vida social e profissional. Isso é muito importante, principalmente porque o aluno no Brasil tem contato com a Filosofia só no Ensino Médio, quando a disciplina deveria entrar na vida dele no Ensino Fundamental (DOCENTE 2).

Docente 4:

O papel do filósofo é apontar caminhos para que a humanidade tenha melhor equilíbrio na vida em sociedade. O professor de Filosofia tem como tarefa usar de métodos, didáticas e práticas de ensino para desenvolver a autonomia do aluno. Sua preocupação no Ensino Médio deve estar mais em estimular o pensamento crítico sobre a realidade, do que ensinar Filosofia. A tarefa de ensinar Filosofia deve ser dos cursos Superiores e a de aprofundar no pensamento histórico filosófico deve ficar a cargo dos cursos de Filosofia (DOCENTE 4).

O depoimento dos docentes expõe questões essenciais para o ensino de Filosofia, que se relacionam com a identidade e competências específicas da disciplina na Educação Básica. São desafios que envolvem problemas de ordem pedagógica, didática e metodológica, por conta da sua ausência, para essa faixa de ensino, como componente curricular no sistema educacional brasileiro e da sua desvalorização no contexto acadêmico, como formação docente (RODRIGO, *in*: TRENTIN; GOTO, 2009; GALLO; KOHAN, 2000).

Esse cenário implica na necessidade de estabelecer condições para que a Filosofia se consolide como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica e encontre sua identidade nos cursos superiores, onde o filósofo e o professor de Filosofia são conceituados como duas entidades separadas e com naturezas diferenciadas (RODRIGO, *in*: TRENTIN; GOTO, 2009). Gallo e Kohan (2000) corroboram esse posicionamento, segundo o qual as universidades estimulam a formação do aluno pesquisador:

[...] considerando-se que as mentes mais lúcidas devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. [...] aqueles que não mostram, na visão dos professores pesquisadores consolidados, qualidades apropriadas para a pesquisa, são aconselhados a dedicar-se ao ensino da filosofia (GALLO E KOHAN, 2000, p. 181).

A análise desses pesquisadores problematiza a carência de práticas pedagógicas, presente nos depoimentos dos professores entrevistados. Problemática que se amplia no contexto das competências, postas sob a ótica de diretrizes como a BNCC e o Currículo Paulista para o saber fazer, desprovido de conhecimento e análise crítica sobre os processos em construção; concepção essa que contraria a dimensão da Filosofia no “processo de consciência/ação crítica no modo de compreender e ver o mundo” (GHEDIN, 2008, p. 35). Apesar dos diversos problemas enfrentados para ministrarem a disciplina, os docentes têm consciência de que suas práticas de ensino e aprendizagem são instrumentos potenciais para reverter o conceito de competências estabelecido pelo currículo trabalhado nas escolas.

As práticas dos professores resultam da convicção de que a escola pode ser espaço para disseminar a ideologia de grupos dominantes, como também núcleo de manifestações contraideológicas. Suas práticas e ações são, na percepção da Docente 6, “fundamentais para o desenraizamento do processo ideológico hegemônico”. Suas compreensões sobre diretrizes curriculares que denotam contribuir com o pensamento do aluno numa perspectiva crítica da sociedade, quando conotam um currículo descontextualizado das reais necessidades da prática escolar, são demarcadas mediante a pergunta:

O debate sobre competências perpassa por todos os componentes curriculares, incluindo a Filosofia. A proposta curricular da Rede de Educação Básica do Estado de São Paulo tem se baseado num modelo de ensino pelo qual se busca a formação do adolescente mediante a aquisição de competências. É o que está nas leis nacionais e nas regulamentações federais e estaduais, com fundamentação em bases teóricas reconhecidas, retomadas particularmente do pensamento de Philippe Perrenoud.

*Mediante isso, o que você entende por competências?*

Docente 1:

Competências reporta a tarefas técnicas, em que a pessoa é avaliada se está **apita** a exercer uma determinada atividade, um ofício. As competências estão relacionadas com habilidades. Se o indivíduo mostra aptidão, facilidade em desenvolver uma tarefa, ele tem competência e habilidade. Se ele desenvolve a tarefa como deve ser feita, mas não tem aquela facilidade, ele tem competência, mas não tem habilidade. Ele vai exercer o ofício, mas não vai se destacar. Para ter competência a pessoa tem de ter formação para lidar com a tarefa. A formação é importante para ele desenvolver competência, a prática é que vai desenvolver a habilidade (DOCENTE 1).

Docente 2:

Eu não trabalho competências divorciadas das habilidades. As duas caminham juntas. As competências permitem ao professor saber se o aluno conseguiu conhecimento para atingir os objetivos propostos para a aula. Se o professor de Filosofia, por exemplo, apresentou um texto e o aluno o compreendeu e soube argumentar, então ele conseguiu conhecimento e mostrou-se competente. As habilidades são resultado da competência. Se o aluno conseguiu conhecimento e a partir daí consegue autonomia para colocar em prática suas competências, então ele é competente e hábil. Ser competente é saber colocar em prática os conhecimentos adquiridos em cada situação e a meta do professor deve ser fazer com que o aluno tenha habilidades para partir dessa prática em busca de novos conhecimentos (DOCENTE 2).

Docente 3:

Competências são práticas de ensino que buscam desenvolver uma aprendizagem significativa, uma qualidade para realizar algo, por exemplo, saber ler e escrever. A realização da ação faz uso dos conhecimentos e das práticas. Apesar do seu ensino estar vinculado ao trabalho, eu diria que competências é a Filosofia da práxis, que deveria estar envolvida com todas as ações da vida em sociedade (DOCENTE 3).

Docente 4:

Competências referem-se à disposição, à curiosidade, à capacidade da pessoa buscar conhecimento e colocá-lo em prática no seu dia a dia. Isso vale para o aluno, para o professor, para todos. Com a globalização, o mundo muda muito. A pessoa que tem conhecimento e consegue colocá-lo em prática, acompanha as mudanças e não se deixa levar pela ideologia dos grupos que estão no poder. Nesse sentido, acredito que para ter competências a pessoa precisa pensar e praticar o conhecimento de forma crítica. Essa compreensão faz com que competências estejam próximas da Filosofia, que leva a pensar e refletir sobre o conhecimento adquirido e colocá-lo em prática (DOCENTE 4).

Docente 5:

Competências para o professor é saber analisar e avaliar qual o melhor caminho ele deve usar para que o aluno entenda a aula. Para o aluno, competências é entender a matéria e colocar em prática os conhecimentos conquistados. Dessa forma, competências estão relacionadas com objetivos, se eles foram alcançados, atingidos (DOCENTE 5).

Docente 6:

Competências estão relacionadas com a prática, com o saber fazer, com o estar capacitado para algo. Elas são relacionadas com o trabalho e estão presentes na base curricular da BNCC e do Currículo Paulista justamente porque a educação brasileira está se tornando cada vez mais comprometida com o tecnicismo, com a mão-de-obra do trabalhador não pensante. Na teoria a legislação apresenta o discurso de formação para vida, mas na prática escolar impõe a formação de competências para o trabalho. Na universidade o ensino por competências não é aceito positivamente por ser uma pedagogia usada para preparar para o trabalho (DOCENTE 6).

Em suas análises, os docentes mostram ciência de que a Pedagogia das Competências é instrumentalizada nas diretrizes oficiais para a formação do educando, visando à demanda produtiva. Suas compreensões sobre o termo expressam o caráter semântico e polissêmico presente em seu conceito. Competências são por eles definidas em uma multiplicidade de

sentidos, reportando a tarefas técnicas relacionadas ao saber fazer; a práticas pedagógicas que permitem ao professor recorrer a conhecimentos, visando atingir objetivos propostos em busca de aprendizagens significativas; configura-se como metodologia sinalizadora do melhor caminho para o professor ministrar suas aulas. Em uma perspectiva mais ampla, competências conquistam, na visão dos professores, o *status* da atitude filosófica que promove a curiosidade perante o conhecimento e o coloca em prática no plano das ações cotidianas.

A multiplicidade de sentidos delegada ao termo competências reflete o quanto o seu ensino é refém de variadas interpretações, que podem, no âmbito semântico do qual se nutre o seu discurso, considerá-lo como pedagogia a serviço da base material de produção, com o objetivo de introduzir no Ensino Médio a robotização de mão-de-obra operária, como também significá-lo como concepção de prática pedagógica mediadora do processo de formação do educando (BESSA, 2008).

A noção de competências é polissêmica, apresentando diferentes conceitos tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação. Polissemia que se origina de “diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos” (DELUIZ, 2001, p. 11). Na área educacional, propriamente, segundo Sacristán (2011), não existe uma definição de consenso para o termo competência. Para o autor, existem diversos e opostos significados, sendo que o termo foi incorporado de forma vertical, através de leis e decretos de cumprimento obrigatório, assumindo que todas as pessoas conhecem e concordam com o seu significado. Sem a preparação dos educadores, o termo é utilizado nas escolas em práticas burocráticas e não como fator de mudança nas práticas pedagógicas.

Independente da diversidade de associações, competência configura-se como processo não estático, que remete a recursos cognitivos e práticos, numa “tridimensionalidade do agir humano que abrange as esferas produtiva, social e simbólica” (SEVERINO, 2012, p. 47). Esse é um fato presente na oitava, ao longo da qual os professores, apesar da multiplicidade de sentidos delegada ao termo competências, compreendem se tratar de uma pedagogia que apresenta recursos possíveis para mediar o processo de formação do educando. Suas análises – que pela similaridade, foram subdivididas em grupos de professores com concepções representativas do pensamento coletivo – expõem essa concepção, em resposta a perguntas relacionadas com os documentos oficiais e suas dimensões na realidade da escola pública e nas práticas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista adotam competências como recurso epistemológico para preparar o jovem para a vida, qualificar para

a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

*Mediante a realidade da escola pública - nos aspectos estruturais, didático-pedagógicos e recursos humanos -, como você avalia essa questão?*

Docente 1:

Nas diretrizes consta que a educação deve preparar o aluno para a vida, a cidadania e o trabalho. Mas isso não acontece. A mensagem que essas propostas passam é de que o ensino tem de ser prático. É uma mensagem em que trabalhar por competência é levar o professor a adotar práticas de ensino voltadas para a técnica, sem preocupação com uma cultura mais ampla. O ensino por competências é adotado no currículo oficial de forma utilitarista. Sua função é tornar o aluno prático, com condições de fazer sem pensar. O professor de Filosofia tem o importante papel de orientar o aluno a não aceitar o que vê, ouve e aprende como verdade. Nesse momento, mais do que nunca, cabe a nós, professores de Filosofia, exercitarmos o grande papel de levar o aluno a racionar, pensar filosoficamente, questionar (DOCENTE 1).

Docente 2:

Preparar o aluno para que termine o Ensino Médio com conhecimento para a vida, consciência de cidadania e competência e habilidade para o trabalho é um sonho em toda a sociedade. A Filosofia é disciplina com pleno potencial nesse processo, porque ela se comunica com o conhecimento em geral, com a cidadania e com o trabalho. Infelizmente, os vários problemas na educação fazem com que essa proposta não aconteça. A realidade em salas de aula é outra, muito diferente da realidade descrita na proposta. Além disso, o ensino por competências concebido pela proposta curricular está focado na produtividade. A Filosofia tem compromisso de fazer com que o aluno desenvolva competências e habilidades em todas as áreas e não apenas para o trabalho (DOCENTE 2).

*Você incorpora em sua prática a dimensão proposta pela BNCC e o Currículo Paulista de preparar o jovem para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho? Leva em conta essa meta da formação do aluno?*

Docente 4:

A meta de capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos para vida deve estar presente no currículo oficial. A preocupação deve estar em compreender como essa meta é incorporada. A proposta da BNCC e do Currículo Paulista está comprometida com o desenvolvimento de competências para o trabalho. O objetivo é fornecer mão-de-obra qualificada para as indústrias, as empresas e o comércio. Esta é uma missão do ensino profissional e não da Educação Básica. Minhas práticas estão comprometidas com a formação do aluno como um todo. Para isso, uso do poder de reflexão característico da Filosofia para despertar no aluno a compreensão sobre a ideologia imposta pelos grupos dominantes. Um dos recursos que adoto é o ensino de Filosofia por temas. Essa proposta está presente no currículo nacional e no estadual, porém não me engesso nos temas por eles propostos, pois nem sempre são de interesse do aluno. Como ele chega ao Ensino Médio com dificuldades para pensar com lógica, uso mais textos extraídos de jornais, revistas e música do que textos filosóficos (DOCENTE 4).



Docente 5:

A proposta do currículo é ótima em desenvolver no aluno conhecimentos para a vida, a cidadania e o trabalho. No entanto isso não acontece. De um lado o currículo prioriza um ensino em que competências estão voltadas para o trabalho. De outro, temos uma escola com péssimas condições na infraestrutura, salas lotadas, sem ventilação, falta de carteiras e cadeiras para os alunos, direção e professores sem formação. Tudo isso contribui para que a formação geral não aconteça, ficando concentrada no plano do trabalho e cidadania, já que formar para o trabalho é questão de cidadania. Principalmente em temas como ética e moral procuro incorporar não a preocupação da Rede para com a formação por competências, mas para com a formação para a vida (DOCENTE 5).

*Analizando sua prática docente, como você avalia a relação entre o ensino de Filosofia que ministra e a formação por competências proposta pela Rede?*

Docente 3:

Considero que está sendo aplicada da melhor maneira possível. Lógico que dentro de um contexto com menos culturalidade ao saber, uma vez que há alunos no Ensino Médio com extremas deficiências de leitura e escrita. Também porque não relaciono minhas práticas com o ensino por competências proposto pela Rede Estadual de Ensino. A proposta do Currículo Paulista é ensinar competências para o trabalho, tornando o aluno eficiente para executar tarefas. Eu compreendo que competências não devem ser desenvolvidas só para o trabalho, mas para a formação do aluno em todas as áreas. Para isso, recorro a textos, fatos e temas diversos em busca do debate e reflexão. Analisando a partir da minha compreensão, minhas práticas demonstram preocupação para com a formação do aluno, para que ele seja competente em todas as suas ações (DOCENTE 3).

Docente 6:

Em um currículo em que competências são usadas como recurso para formar o aluno para o trabalho, minha prática caminha em direção contrária à proposta pela Rede. Eu ensino Filosofia para o aluno ser competente na vida e não só no trabalho. O principal recurso que utilizo é a abordagem de temas importantes para ele, sob a ótica dos filósofos e dos processos históricos. Política, ética, trabalho, desemprego e educação são alguns dos temas que despertam no aluno interesse sobre os problemas que ele enfrenta. São problemas que formam para a vida, para a cidadania e para o trabalho. Projetos e parcerias com escolas profissionalizantes são recursos que a escola poderá oferecer para o aluno durante o Ensino Médio. Mas com aulas no contraturno. Ele terá preparação para o trabalho e conhecimentos mais amplos na escola (DOCENTE 6).

Nas entrelinhas da BNCC e do Currículo Paulista, os docentes compreendem o argumento ideológico hegemônico, na difusão de uma escola concebida para os saberes teóricos e práticos, quando as condições presentes no curriculum, no livro didático, nas propostas pedagógicas e infraestrutura nas unidades escolares propiciam a técnica. Esse processo é visível na Reforma do Ensino Médio, que começou a ser implantada, gradativamente, na Rede Estadual Paulista de Ensino. Iniciou em 2021 pelos alunos da 1ª. série; em 2022 incorporará os alunos da 2ª. série e, em 2023, os da 3ª. série.

Na percepção dos docentes entrevistados, a proposta curricular presente na LDB, na BNCC e no Currículo Paulista é ideal, por pretender desenvolver no aluno conhecimentos para a vida, a cidadania e o trabalho. O posicionamento do Docente 2, por exemplo, traduz com propriedade a análise do professorado entrevistado sobre o caráter ideológico presente nos documentos oficiais. Segundo ele, “o ideal está no papel. A realidade da escola pública é a formação do cidadão submisso, desprovido de conhecimento” (DOCENTE 2). Pode-se dizer que o currículo implementa um ensino centrado em competências para o trabalho, sob o qual as condições da escola inviabilizam o sucesso do empreendimento, mesmo que na concepção técnica: “a realidade em salas de aula é outra, muito diferente da realidade descrita na proposta” (DOCENTE 2).

Se nas diretrizes consta uma educação preparatória para a formação geral, com ênfase na cidadania e no mundo do trabalho, a mensagem subliminar presente nos documentos – segundo a análise docente – é de um ensino técnico, em que trabalhar por competência é levar o professor a adotar práticas de ensino voltadas para o trabalho. Nesse cenário nada estimulante, os professores filósofos vislumbram na Filosofia potencial para respaldar práticas pedagógicas que venham proporcionar um diálogo crítico, na relação cidadania e trabalho.

Como atividade conceitual crítica, a Filosofia possibilita melhor compreender o mundo e entender o próprio sentido da existência. Precisamente para não incorrer no risco da ideologização, que legitima e justifica situações de poder em detrimento da elucidação objetiva da realidade, Severino (2014, p. 13, *grifo do autor*) ressalta que o ensino e aprendizagem da Filosofia deve adotar “a permanente postura de vigilância crítica, que se expressa pela manutenção de uma constante atitude investigativa, nunca concluindo que a verdade histórica tenha se tornado definitiva”.

Na concepção prática da Filosofia, a vigilância crítica e a atitude investigativa são indagadoras e de busca do saber, ao contrário de uma atitude de ter a posse do saber ou de um saber acabado. Nessa perspectiva, a educação encontra na Filosofia subsídios para clarear significações e ressignificações sobre indagações, como a formação integral do jovem e a justificativa de sua presença como componente curricular no cenário delineado pelo ensino por competências. Essas são práticas e concepções sinalizadas pelos docentes entrevistados como necessárias, para que os alunos não incorporem a visão mecanicista dos meios de produção, presente no currículo. Reconhecem ser esta responsabilidade uma necessidade imperativa, diante da Reforma do Ensino Médio, que, dentre outras ações, retira da matriz curricular, como obrigatórias, disciplinas que estimulam o pensamento crítico.

Nessa perspectiva estão afirmações como a da Docente 6: “O Estado propõe competências para o trabalho e meu ensino está proposto em competências para a formação do aluno”. Nessa direção são efetivadas as práticas dos professores filósofos, transcritas em resposta à pergunta:

*Partindo de sua compreensão sobre competências e prática docente, como a Filosofia pode contribuir com o processo de formação do educando, seja no seu modo de ser, quanto no seu modo de agir nas interações sociais, que incluem as relações produtivas?*

Docente 1:

Para o Ensino Médio a Filosofia pode contribuir com a formação do aluno fugindo do ensino classista proposto por muitos professores ao recorrerem à Filosofia clássica e lá ficarem com o debate. Nessa fase de ensino os alunos não estão preparados para isso. Eles precisam de um debate sobre os temas atuais com os quais convivem. O professor que usa dessa prática está justamente contribuindo para uma educação alienante. Nesse caso, acho que ele contribuiria mais ajudando o aluno a filosofar sobre as relações do trabalho. Ao debater com o aluno temas da atualidade, o professor estará contribuindo com a formação do aluno. Nessa fase de ensino ele precisa aprender a filosofar, incluindo sobre as relações no trabalho. É pertinente, inclusive, o professor trazer para a classe de aulas situações presentes no mundo do trabalho para despertar no aluno o raciocínio crítico sobre os meios de produção (DOCENTE 1).

Docente 2:

A melhor forma de contribuir com o ensino por competências é o professor recorrer à história da Filosofia. Ao usar desse recurso, o professor tem possibilidades de abordar todas as áreas do conhecimento, mostrar como os fatos ocorreram, porque ocorreram e como influenciam hoje. Esse processo torna o aluno competente e com habilidades em todas as áreas, pois ele passa a entender o mundo como processo histórico, que é construído também por meios de suas ações. Dessa forma, o compromisso da Filosofia é de formação para a vida, tanto social quanto nas relações do trabalho (DOCENTE 2).

Docente 3:

A contribuição da Filosofia caminha na direção de uma perspectiva de formação crítica e atuante nas variadas dimensões que o cotidiano oferece em situações de exclusão e inclusão social. Dessa forma, o professor de Filosofia que limitar suas práticas em competências para o trabalho vai contra a própria razão de ser da Filosofia. Ao abordar os principais problemas presentes na sociedade contemporânea, instigando o aluno a investigar os fatos em busca de respostas, a Filosofia estará contribuindo com o processo de formação do aluno (DOCENTE 3).

**Docente 4:**

Ao estimular o pensar, a reflexão, o questionamento, a busca por respostas para os problemas que enfrenta na vida familiar, social, política e econômica, a Filosofia dá a sua grande contribuição no processo de formação do educando. A única área em que competências ainda é empregada para não estimular o pensamento filosófico é na formação para o trabalho, onde o poder usa e abusa da ideologia para escravizar o povo. E isso ocorre nas escolas públicas e não nas escolas particulares. Na escola pública está a mão-de-obra futura a ser dominada. A Filosofia perde o seu valor para que o aluno seja preparado para o trabalho mecânico. Nas escolas particulares competências têm significado de formação para a vida e a Filosofia ganha importância. Os alunos são preparados para ter conhecimentos amplos, pensar pelos outros. São os filhos da elite preparados para manter o domínio sobre a massa trabalhadora (DOCENTE 4).

**Docente 5:**

Trabalho os textos filosóficos, o pensamento dos filósofos, estimulando o aluno a compreender que somos seres históricos e resultado de nossa relação com a sociedade. Despertando no aluno o desejo pelo conhecimento, conscientizando-o sobre a importância de não aceitar o que se ouve e se vê como verdade, estou colocando em prática ações que irão contribuir com a vida desse aluno, numa relação que inclui o trabalho (DOCENTE 5).

**Docente 6:**

A contribuição da Filosofia no ensino por competências se relaciona com a formação do aluno para a vida e não para o trabalho. Ela é a base de conscientização humana. Para isso, o professor de Filosofia tem de estar comprometido com a formação do aluno. Essa é uma tarefa da educação, que tem na Filosofia suporte para despertá-lo para a vida. As práticas de ensino que uso refletem o meu comprometimento com a formação do aluno. Ensino Filosofia a partir da sua história e dos filósofos. Os temas que estão presentes na vida do aluno são o ponto de partida. Fazendo isso, esse aluno vai entender como a problemática ocorreu no passado e como ela foi abordada pelos filósofos. Depois retomo o presente. Essa trajetória permite que o aluno aprenda Filosofia, desperte o pensamento crítico com base no conhecimento filosófico. Estes são elementos importantes para ele se posicionar diante da sociedade (DOCENTE 6).

Os caminhos dimensionados pelos professores, para que suas práticas em salas de aula façam do ensino de Filosofia instrumento de formação do educando, relacionam-se com a influência de características pessoais, percurso de vida e formação acadêmica. Esta é uma questão abordada em diferentes momentos nesta pesquisa, porém necessária, por ser indicadora de elementos comuns entre eles e presente em seus discursos. Todos os docentes que representam o universo empírico desta pesquisa adotam o ensino de Filosofia por temas, como prescrito no Currículo Paulista (2020). Elementos comuns em suas práticas e contradições em seus discursos são evidenciados na metodologia e nos recursos utilizados, que seguem diferentes direções para implementarem suas ações pedagógicas.

Os professores com Complementação Pedagógica problematizam o conteúdo a partir de um filosofar amparado em temas e textos, quase sempre, restritos ao cotidiano do educando e, muitas vezes, descontextualizados da tradição do pensamento filosófico. Com o discurso de

que, para contribuir com a formação do aluno no Ensino Médio, “a Filosofia deve fugir do ensino classista proposto por muitos professores, sendo pertinente, inclusive, ao professor trazer para as classes de aula situações presentes no mundo do trabalho” (DOCENTE 1), corre-se o risco de reproduzir a ideologia dos setores produtivos. Por sua vez, os docentes com formação em Filosofia têm o universo de suas práticas referenciado na tradição do pensamento filosófico, na história da Filosofia, nos textos filosóficos e nas ideias propostas pelos filósofos.

Este recurso, no entanto, quando não contextualizado na realidade do aluno, pode estimulá-lo a perder o interesse pela disciplina e pelas suas possibilidades para com uma visão crítica da sociedade. Independente do caminho percorrido pelos professores para problematizar o currículo e das contradições em seus discursos, a crítica à proposta da educação como dimensão técnica para o trabalho é um elemento comum em seus posicionamentos. O foco de suas ações está em despertar no educando o filosofar, o senso crítico, a dúvida, a problematização, na busca de práticas que venham promover competências para a vida, na qual a produtividade não deve ser a esfera basilar a ser apropriada pelo estudante do Ensino Médio.

As angústias, incertezas e contradições dos docentes, diante de um sistema que concebe competências para o trabalho, sobrepõem problematizações em direção da certeza de que não se pode haver educação verdadeiramente formativa sem o cultivo da Filosofia. Entendida como uma disciplina teórica e prática, a Filosofia sempre será uma ferramenta adequada para estudar, entender e aplicar tudo o que se refere ao ser humano. Para isso, ela possui um espaço reservado ao conceito e à reflexão. Este é um argumento utilizado por Gallo (2006) para justificar a Filosofia no Ensino Médio. Para o filósofo, a disciplina deve ser ministrada como Oficina de Conceitos, buscando equilíbrio entre as três grandes áreas do conhecimento humano, constituídas pelas ciências, pelas artes e pelas filosofias.

As potências do pensamento constituídas pelas ciências, artes e filosofias e o ensino da disciplina planejado como criação de conceitos são concepções presentes na obra “O que é a filosofia?”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992). Nela, a criação de conceitos é uma especificidade da Filosofia, que deve ser concebida como forma racional de equacionar problemas, expressando uma visão coerente do vivido. Gallo (2006, pp. 25-26) enumera características didático-pedagógicas na adoção da Filosofia como Oficina de Conceitos, que aproximam o seu ensino com práticas propostas pela Pedagogia das Situações-problema.

Como Oficina de Conceitos “a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico [...] numa aula de filosofia assim concebida importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada, a solução do problema, a veracidade do conceito criado” (GALLO, pp. 25-26). “Em uma pedagogia das

situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para criar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. [...] Pede-se a ele que, de alguma maneira, em seu ofício de aluno, torne-se um prático reflexivo” (PERRENOUD, 1999, p. 65).

Para que o caráter prático, investigativo e dinâmico da Filosofia seja evidenciado em Oficinas de Conceito, Gallo (2006, p. 29) orienta que as aulas devem ser desenvolvidas em uma sequência didática caracterizada em quatro etapas de trabalho: **Sensibilização**, etapa que visa chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele; **Problematização**, momento em que o **tema** é transformado em **problema**, fazendo com que ele suscite em cada aluno o desejo de buscar soluções; **Investigação**, com a busca de conceitos filosóficos, presentes na história da Filosofia, que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão; **Conceituação**, fase da investigação em que se busca os conceitos que se relacionam com o problema investigado, identificando seus parentescos, como eles vão se transformando pela história da Filosofia para adequar-se também às transformações históricas dos problemas.

Gallo (2006), porém, alerta que a Filosofia como atividade de criação de conceitos pode se apresentar tanto como ferramenta em benefício do aluno ou arma contrária a um ensino e aprendizagem emancipador.

Os conceitos são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fizermos. É claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem os usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento (GALLO, 2006. p. 29).

A Filosofia como possibilidade de criação de conceitos seria uma intervenção no mundo; uma intervenção que, partindo da Pedagogia das Situações-problema, estimula a superação do senso comum. Ao estabelecer o diálogo com o pensamento gramsciano, esse processo institui possibilidades para se forjar uma nova consciência crítica e consciente, fundamentada na história da Filosofia. A união indissociável da Filosofia com a história da Filosofia é princípio basilar em Gramsci (1999). Diante do ensino por competências, essa é uma realidade que problematiza questões emblemáticas, como a que se segue:

*A presença do ensino da Filosofia em um currículo voltado para a formação por competências se justifica ou esse componente é um estranho no ninho?*

Docente 1:

Mais do que nunca a Filosofia se tornou uma disciplina indispensável para o aluno. Os currículos adotaram uma proposta prática no sentido de levar o aluno a fazer. A Filosofia tem de adotar essa postura prática no sentido de levar o aluno a pensar. Pensar e fazer devem caminhar juntos para que o aluno seja competente na vida como um todo e não só como operário. A partir da BNCC, o ensino de Filosofia deveria ter uma valorização ainda maior e a Psicologia deveria ser uma disciplina e retornar na Educação Básica. Os meios de produção querem alunos competentes no trabalho. Esquecem que as constantes mudanças na sociedade exigem do trabalhador rapidez de raciocínio. Ao mesmo tempo, numa sociedade onde as pessoas são cada vez mais descartáveis, os problemas emocionais se desenvolvem. Violência e ataques a professores em sala de aulas são algumas das consequências. A Psicologia teria importante tarefa pedagógica nesse contexto (DOCENTE 1).

Docente 2:

Esse é um ponto chave a ser tocado entre a Filosofia e a formação por competências. A Filosofia é a mãe do conhecimento e é essa característica que faz com que ela seja um estranho no ninho para o governo e para o capital neoliberal. Ela tem o poder de fazer com que o ser humano desenvolva a reflexão crítica, questione e incomode. Dizem que sem a Filosofia o mundo continuaria o mesmo, dividido em quem manda e quem obedece. No ensino por competências, em que a educação se volta para o trabalho, a Filosofia não só se justifica, como se torna ainda mais importante. Principalmente nela o aluno terá um norte para enxergar melhor o mundo, entender que a vida não é só trabalho e corrida para ter bens materiais. Eu sempre falo para os meus alunos que eles precisam refletir de forma crítica para entender a realidade. Para isso acontecer eles precisam ganhar conhecimento e colocar em prática o conhecimento adquirido. Conseguindo isso, digo a eles que se tornam competentes e habilidosos em todas as áreas de suas vidas. São de pessoas com competências e habilidades em todas as áreas que a sociedade precisa e não só de profissionais competentes para executar tarefas (DOCENTE 2).

Docente 3:

Em um currículo centrado em competências a Filosofia torna-se necessária, até porque a BNCC propõe a construção de um pensamento científico, crítico e criativo. O conteúdo, no entanto, é disciplinar e objetivo. A Filosofia pode contribuir significativamente nesse processo pelas características que lhe são próprias de busca da compreensão da existência humana e da natureza; fato que lhe permite dialogar com as demais disciplinas e apresentar ao aluno um pensamento mais amplo, conectado com as diversas áreas do conhecimento. Beneficia-se o aluno, beneficia-se a sociedade, beneficia-se o setor produtivo ao absorver trabalhadores competentes no pensar, agir e fazer. Esta é uma das possibilidades da Filosofia no ensino por competências; possibilidades que fazem com que, mais uma vez, ela seja retirada das escolas por um sistema que quer um trabalhador que faz, mas não pense (DOCENTE 3).

#### Docente 4:

A característica da Filosofia como disciplina que desperta o pensamento lógico, a dúvida, a investigação, a crítica e ação faz com que ela seja imprescindível em todos os espaços da educação formal e informal. Neste momento em que ela deixa de ser obrigatória, nós professores de Filosofia temos de buscar práticas de ensino que ajudem a mudar a forma que o jovem vem sendo preparado na Educação Básica. Desde o Ensino Fundamental o aluno vem sendo mal preparado. Não existem disciplinas que o ajudem a pensar, como a Filosofia e a Sociologia. Esse aluno chega ao Ensino Médio sem saber ler, escrever, pensar, refletir. Como a educação usa o ensino por competências para preparar para o trabalho, esse aluno termina o Ensino Médio sendo apenas mão-de-obra. Surge então um problema maior: mesmo os serviços mais simples exigem hoje que a pessoa não apenas faça, mas apresente soluções. É neste sentido que a Filosofia tem de caminhar, levando o aluno a desenvolver competências não só para o trabalho, mas, principalmente, para a vida. Com conhecimentos amplos esse aluno terá condições de se preparar para as exigências do mercado de trabalho (DOCENTE 4).

#### Docente 5:

Retirar a Filosofia da grade curricular é um absurdo e absurdo maior é a sociedade aceitar com tranquilidade. Mas isso também se explica pelo fato do Brasil ser constituído por um povo sem história, formado com princípios em uma educação que está mais preocupada em quem está no poder do que com a população. Essa falta de consciência histórica do brasileiro já é motivo para que a Filosofia volte a ter lugar de importância na educação, a começar pela Básica. Se a meta hoje é formar o aluno para o mercado do trabalho, a Filosofia deve estar presente. As mudanças no trabalho exigem pessoas conscientes, reflexivas, protagonistas. Essas são qualidade somente possíveis com a Filosofia. O professor de Filosofia, no entanto, não pode se submeter a transformar a disciplina em um ensino para o emprego. Ao fazer isso, ele estará acelerando o término da disciplina na Educação Básica. Estará contribuindo para a formação de um aluno sem capacidade de entendimento e decisões; justamente o que é prejudicial para as empresas (DOCENTE 5).

#### Docente 6:

O ensino de Filosofia só não se justifica para o poder autoritário, que conduz um país sob o autoritarismo, como ocorreu no Brasil nos anos de 1960 com a ditadura militar. Também não se justifica para os grupos dominantes, formadores de uma sociedade passiva, acrítica e sem perspectiva de mudanças, como está acontecendo atualmente no Brasil. Mesmo nestes contextos a Filosofia tem a importante tarefa de libertar as mentes da submissão em busca da ação. No ensino por competências o objetivo da Filosofia é contribuir para que o aluno veja sentido entre o que aprende na escola e sua vida e compreenda que ele é um animal político e social, com direito a conhecimentos amplos, aplicáveis na vida em sociedade e no trabalho. Para aqueles que estão no comando, o papel da Filosofia é argumentar para que entendam que a formação do trabalhador crítico construirá uma geração que não conseguirá acompanhar as mudanças impostas pela sociedade globalizada do conhecimento. Todos sairão perdendo (DOCENTE 6).

A análise dos docentes sobre a presença da Filosofia em um currículo voltado para a formação por competências é representativa de suas posições sobre a importância da disciplina; importância que não apenas justifica sua presença, como a torna imprescindível no âmbito desse



contexto formativo. Políticas públicas, gestão, infraestrutura e perfil do alunado são alguns dos fatores por eles indicados como essenciais para que o professor, independente do componente curricular que leciona, possa ministrar uma aula comprometida com a formação do aluno. Em suas percepções, a Filosofia possui atrativos que a projetam como imprescindível em todo contexto pedagógico de matriz crítico-emancipatória. “Ela é crítica, questionadora, reflexiva e tem ações interdisciplinares que perpassam por todas as demais disciplinas” (DOCENTE 1).

“Em um currículo centrado em competências a Filosofia torna-se necessária, até porque a BNCC propõe a construção de um pensamento científico, crítico e criativo (DOCENTE 3). Para que essa meta possa ser alcançada, “as características da Filosofia como disciplina que desperta o pensamento lógico, a dúvida, a investigação, a crítica e ação fazem com que ela seja imprescindível em todos os espaços da educação formal e informal” (DOCENTE 2). O conteúdo disciplinar e objetivo, presente nos documentos, sinaliza para uma educação com proposta prioritária para a formação para o trabalho. Mesmo nessas condições, “se a meta [...] é formar o aluno para o mercado do trabalho, a Filosofia deve estar presente. As mudanças no trabalho exigem pessoas conscientes, reflexivas, protagonistas. Essas são qualidades somente possíveis com a Filosofia” (DOCENTE 5).

Marques, Evangelista, Martins *et al.* (2005, p. 2), no entanto, advertem que a disciplina:

[...] ao ser ensinada, não pode ser reduzida a um discurso sofisticado e solipsista, mas que se constitui em filosofia *da* e *para* a práxis, entendida aqui como o reconhecimento de que o poder representativo da razão e do pensamento são por demais limitados para esgotar a subjetividade, há um “para quê” em toda a representação, que corresponde a uma nova visão do sujeito pensante: subjetividade não se resume a pensar, mas à capacidade de dar concretude histórica a projetos e ações. O sujeito que pensa vai além, é um sujeito histórico (MARQUES; EVANGELISTA; MARTINS *et al.*, 2005, p. 2).

O posicionamento dos docentes referente à Filosofia no contexto das competências e a advertência de Marques, Evangelista, Martins *et al.* (2005) sobre o ensino do componente curricular conduzem a práticas que têm em Saviani (1996) um modelo filosófico apropriado, segundo o qual a disciplina deve ser ministrada como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Radical, pela necessidade de o problema ser analisado em sua profundidade. Rigorosa, para garantir que essa análise se proceda com rigor, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. Como o problema não pode ser examinado de modo parcial, faz-se necessário relacioná-lo com os demais aspectos do contexto em que está inserido; ou seja, o problema deve ser analisado numa perspectiva de conjunto.

O contexto hodierno da realidade educacional brasileira está sedimentado no ensino por competências, que se faz presente em todos os componentes curriculares. A questão basilar, porém, como se busca evidenciar ao longo desta pesquisa, em resposta a subsídios teóricos e práticos de investigação, não está nas competências propriamente, mas na concepção e compreensão sobre o seu ensino na formação do aluno no Ensino Médio, sob as práticas de professores filósofos da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

Na perspectiva de conjunto é que a Filosofia deve assumir a radicalidade e rigorosidade propostas por Saviani (1996), em busca de práticas pedagógicas que redimensionem a formação por competências em direção oposta aos ditames do universo produtivo, latentes em diretrizes nacionais da educação, a exemplo da BNCC e do Currículo Paulista. Contexto esse diante do qual torna-se imprescindível questionar:

*A Filosofia tem desempenhado algum papel? Teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo por competências?*

Docente 1:

Sinto os professores de Filosofia isolados e desorientados sobre o papel da Filosofia nesse momento: Filosofia prática ou clássica? A disciplina ficou muitos anos fora do currículo. Retornou, mas desestruturada. Faltavam professores de Filosofia, pois não havia procura dessa disciplina nos cursos superiores. Agora que ela estava se organizando, a BNCC a retira como disciplina obrigatória. Nesse contexto, mais do que nunca, é que o professor de Filosofia deve mostrar o papel da Filosofia como disciplina do pensamento lógico que transita por todas as disciplinas. O professor deve adotar práticas interdisciplinares e transdisciplinares, atuando com as demais disciplinas, seja matemática, português, geografia, por exemplo. Só assim a Filosofia continuará exercendo papel na Educação Básica. Não há mais espaço no Ensino Médio para o professor que não adota o ensino de Filosofia de forma crítica sobre as ações da sociedade. Usar uma prática de Filosofia baseada apenas na história da Filosofia é aumentar o desinteresse do aluno pela disciplina e sua aprovação para que ela deixe de ser lecionada, inclusive, como disciplinar transversal (DOCENTE 1).

Docente 2:

A Filosofia sempre terá um papel a desempenhar. Ela é a porta para as pessoas desenvolverem a reflexão crítica para tudo. Para ter competência e habilidade, a pessoa tem de ter conhecimento e saber colocá-lo em prática. Para isso acontecer, é preciso pensar, analisar, refletir de forma crítica, tarefas que são características da Filosofia. Isso significa que a Filosofia tem um papel muito importante na formação por competências em todas as áreas do conhecimento, da religião e vida familiar, à política e trabalho (DOCENTE 2).

### Docente 3:

O papel preponderante da Filosofia está na capacidade de propor um saber reflexivo e crítico com embasamento científico. No ensino por competências ela tem a tarefa de desconstruir a ideia de que os alunos das classes menos favorecidas têm como espaço social o trabalho braçal, técnico, que não exige grandes conhecimentos. Para isso, o professor deve abordar a disciplina a partir da realidade do aluno. Deve partir de temas com os quais esse aluno convive para começar a entender o que está por trás dos fatos e comece a questioná-los em busca de respostas. Quando o professor de Filosofia consegue despertar o questionamento do aluno sobre sua vida e a realidade, ele já está atingindo um dos papéis da Filosofia (DOCENTE 3).

### Docente 4:

A Filosofia sempre terá um papel a desempenhar, mesmo no ensino por competências, que é assumido em seu caráter de formação para o trabalho. O professor de Filosofia ao despertar o aluno para o senso crítico estará possibilitando a ele não ser apenas um executor de tarefas, mas um ser pensante que sabe o que está fazendo e porque está fazendo e consiga planejar mudanças em sua vida (DOCENTE 4).

### Docente 5:

A Filosofia tem e sempre terá um papel a desempenhar. Mas para isso o professor precisa ser um visionário e estimular o aluno a sair do senso comum, a ter um olhar mais amplo e crítico para com ele e a sociedade. Porque a disciplina retornou depois de mais de 40 anos fora da escola pública? Por que a sociedade concluiu sobre a necessidade de formar um cidadão crítico, dinâmico, capaz de trazer soluções e esses são fatores possíveis com o ensino de Filosofia. O professor tendo consciência disso, estará contribuindo com a sociedade a partir da formação do aluno para a vida e não para correntes pedagógicas específicas. Com a nova saída da Filosofia do Ensino Médio, o mercado de trabalho concluirá que os jovens não conseguirão acompanhar suas exigências pela dificuldade em captar ideias. Fatalmente pressionarão o governo para que a Filosofia volte a ser ensinada (DOCENTE 5).

### Docente 6:

O principal papel da Filosofia no contexto formativo por competências é despertar a mente daqueles que querem uma sociedade acrítica. Mostrar a eles que nos anos de 1960 a sociedade sobreviveu sem a Filosofia pelo fato de ter sido um período em que não ocorreram mudanças, principalmente nos meios de produção. A sociedade do século XXI é global. Mudanças ocorrem a todo o momento. Formar o trabalhador operário acrítico resultará em prejuízo para todas as partes. Quanto mais amplo o conhecimento, melhores condições tem o indivíduo para contribuir com a qualidade dos meios de produção. Quanto maior a opressão sobre a Filosofia, mais importante é o seu papel de formação da consciência de opressores e oprimidos (DOCENTE 6).

A Filosofia como disciplina no Ensino Médio, na percepção dos professores, independente de pedagogias vigentes. Ela “terá um papel a desempenhar, mesmo no ensino por competências, que é assumido em seu caráter de formação para o trabalho” (DOCENTE 4). O filósofo Pierre Lévy (2001, p. 33), por exemplo, alerta que é preciso “olhar o mundo de hoje com os olhos do mundo de amanhã, não com os do mundo de ontem”. Isso, por sua vez, demanda a atuação do sujeito pensante, com competências que lhe permitam inserir-se na

sociedade, com autonomia e criticidade, para posicionar-se no presente, com os olhos de amanhã, porém, revestidos do processo histórico inerente à Filosofia.

Na sociedade global do século XXI, mudanças ocorrem a todo o momento. A oitava mostra que é consenso entre os docentes que formar o trabalhador operário acrítico resultará em prejuízo para todas as partes. “Quanto mais amplo o conhecimento, melhores condições tem o indivíduo para contribuir com a qualidade dos meios de produção. Quanto maior a opressão sobre a Filosofia, mais importante é o seu papel de formação da consciência de opressores e oprimidos” (DOCENTE 6). Esses são elementos fundamentais para a formação do cidadão crítico, política e socialmente, cujos princípios basilares se assentam em práticas docentes exercidas em um contexto de educação em Tempo Integral.

A formação integral do adolescente é, paradoxalmente, defendida pela BNCC e pelo Currículo Paulista, sem que condições sejam implementadas para a sua realização. Os fundamentos pedagógicos do, agora denominado, “Novo Ensino Médio” têm na formação integral um de seus pilares. “A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14), dando a ela relevância não só na parte da formação geral comum, mas também nos referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos. A Rede de Ensino do Estado de São Paulo endossa essa concepção. “O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre” (SÃO PAULO, 2020, p. 21).

Ambos os documentos concebem a Educação Integral como princípio norteador do planejamento pedagógico, estabelecendo que, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o processo educativo deve trabalhar o desenvolvimento do aluno nas dimensões formativas intelectual, física, afetiva, social e cultural. No plano curricular, buscou-se conhecer experiências realizadas em outros países e analisar práticas implementadas, visando readaptá-las ao sistema educacional brasileiro. A constituição dos documentos resultou, segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 109), no esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo. Observa-se na proposta da BNCC – e consecutivamente na proposta paulista, por incorporar os princípios da Base Comum na íntegra – a ausência de referência em relação a “conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltados para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital, expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento”.

A transposição de saberes na construção de competências para a vida demanda um olhar filosófico em um processo permanente de formação integral. Aranha e Martins (2016, p. 14) defendem a proposição permanente de formação integral presente no pensamento filosófico ao considerarem que “filosofia é sobretudo a experiência de um pensar permanente. Por isso, no seu encontro com a tradição filosófica, é preferível não a receber passivamente como produto, como algo acabado, mas compreendê-la como processo, reflexão crítica, problematizadora da realidade”.

Na perspectiva da reflexão crítica, rigorosa, radical e de conjunto, em uma sociedade com mudanças que recaem com intensidade nas esferas da existência humana, é senso comum entre os professores filósofos entrevistados a crença de que a concepção burguesa reveja o currículo disposto na Reforma do Ensino Médio, incluindo em relação à Filosofia. Confiança que os leva a vislumbrar o retorno da disciplina como obrigatória na matriz curricular. A ausência da Filosofia por mais de quarenta anos ocorreu “em um momento anterior à globalização, período em que o Brasil ficou estagnado”, rememora o Docente 3. Nessa perspectiva, a Docente 1 adverte:

Tudo muda muito rapidamente com a sociedade tecnológica. Sem a Filosofia os alunos não desenvolverão o raciocínio lógico e não estarão aptos a ocupar cargos no trabalho. Prejuízo para todos. As empresas concluirão que mesmo para a formação para o trabalho, o jovem precisa desenvolver o pensamento crítico. Os professores de Filosofia também concluirão que o ensino por competências é formação para a vida. Envolve ética, moral, cultura, política, arte, sociedade, trabalho (DOCENTE 1).

#### **4.2.3 FILOSOFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS, INTERMEDIADO PELA PRÁTICA PRODUTIVA**

Na prática filosófico-pedagógica perrenoudiana (1999) as competências são trabalhadas a partir das peculiaridades e particularidades de cada aluno. Diante das atividades propostas, o professor age metodologicamente com base no desenvolvimento da equipe, porém tendo em vista a evolução do discente. Individual e coletivo ganham dinâmica pedagógica, visto que o aluno não é mais simples receptor do conhecimento, mas construtor no processo de produção intelectual, mediado pelo professor. Esta é a lógica da avaliação formativa, ao estabelecer a transformação do contrato didático prescrito na relação docente-discente da pedagogia centrada nos conhecimentos, para a interação professor-aluno em uma Pedagogia das Competências, mediada por situações-problema.

Segundo Perrenoud (1999, p. 65), “em uma pedagogia centrada nos conhecimentos, o contrato do aluno é escutar, tentar entender [...] Em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para criar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências”. O contrato didático na Pedagogia das Competências remete à quebra do paradigma da “cultura profissional individualista dos professores” (PERRENOUD, 1999, p. 65), direcionando para um novo processo de regulação da aprendizagem. Sobre isso, Perrenoud (1999, p. 54) é enfático:

A formação de competências exige uma pequena "revolução cultural" para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas, [...] A tarefa dos professores não é, portanto, a de improvisar aulas. Ela lida com a regulação do processo e, frequentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente. Aí está o maior investimento: vê-se claramente que tal prática remete para outra epistemologia e para outra representação da construção dos conhecimentos na mente humana (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Sobre a nova epistemologia mediada pela ação dos professores, Perrenoud entende que “não se trata de renunciar a qualquer ensino "organizado” (1999, p. 55). “Pode-se muito bem imaginar a harmoniosa coexistência das duas lógicas, desde que não se esqueça de que, por natureza, a lógica do ensino é imperialista, que jamais há tempo suficiente de expor o "mínimo do que se deve saber antes de agir" (PERRENOUD, 1999, p. 55).

Os professores entrevistados, contrariamente ao pragmatismo que poderá vir a ser depreendido de suas práticas, por referenciá-las em um currículo que conceitua o ensino por competências como pedagogia centrada no saber fazer, compreendem a importância da Filosofia para construir conceitos estruturadores no ensino por competências. Uma pedagogia cujo objeto é "aprender, fazendo, o que não se sabe fazer" (PERRENOUD 1999, p. 55) demanda a apropriação de elementos epistemológicos de uma disciplina que permitirá ao aluno compreender que a existência humana se desenvolve nas três dimensões, denominadas por Severino (2012, 2014) de prática social, prática produtiva e prática simbolizadora.

O desenvolvimento do aluno nas esferas da existência humana, estabelecidas por Severino (2014), é preocupação expressa e redimensionada pelos professores, no momento em que a Reforma do Ensino Médio inicia o processo de implementação do ensino por competências nas escolas públicas para as práticas produtivas. Secundariza-se as esferas social e simbólica, normatizando a saída da Filosofia da matriz curricular, juntamente com a Sociologia e Educação Física (SAVIANI, 2020; DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020). Os

depoimentos dos docentes, tangíveis à Filosofia no processo de formação por competências, intermediado pela prática produtiva, manifestam essa realidade em resposta às questões:

Depois de mais de quarenta anos ausente da matriz curricular, a Filosofia retorna em 2009, juntamente com a Sociologia, como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio, com a aprovação do projeto de Lei n. 11.683/2008. No entanto, a Lei n. 13.415/2017 trouxe nova sistematização para essa fase de ensino, determinando que se passa a considerar o ensino dos conteúdos de Filosofia, Sociologia e de Educação Física, nesse período da educação, não mais como componentes curriculares obrigatórios. Essa complexa mudança está presente no Currículo Paulista, homologado em 2020 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio.

*Pautado em sua prática docente, bem como na de outros professores filósofos com os quais convive, você acredita que a Filosofia tenha se consolidado como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo?*

Docente 1:

A Filosofia estava começando a se estruturar como prática institucionalizada. Precisaria de mais algum tempo para que na Educação Básica deixasse de existir dois principais tipos de professores de Filosofia: o professor de Filosofia clássico e histórico, que fez uma faculdade de Filosofia pura e o professor com formação em outras disciplinas e Complementação Pedagógica e especialização em Filosofia. O primeiro com domínio da Filosofia em seus contextos históricos e dos filósofos presentes nesses contextos. A falta de experiência desses professores nas questões pedagógicas faz com que acabem sendo conteudistas. Eles têm domínio teórico e não prático. O segundo professor tem práticas adquiridas no exercício de outras disciplinas com caráter pedagógico, mas sem conhecimentos profundos na Filosofia. Essa divisão é uma mostra de que muito ainda tem de ser feito. A própria academia de Filosofia no Brasil não está estruturada, com base nas décadas de proibição da disciplina no país (DOCENTE 1).

Docente 2:

Foi grande a luta da sociedade, amparada por sindicatos, para que a Filosofia retornasse à sala de aulas. Na ditadura ela foi retirada do ensino sob a desculpa de que o povo precisava de moral e cívica para honrar os princípios que os militares ditaram para o país. Agora em 2020 ela deixa de ser obrigatória para dar lugar a disciplinas segmentadas para o trabalho. Uma análise desse período mostra que a Filosofia ficou mais tempo sem espaço na Educação Básica do que como disciplina obrigatória. Por não estar presente na grade curricular, os cursos de graduação voltaram o ensino de Filosofia para a pesquisa. Nos poucos mais de 10 anos em que a disciplina voltou a estar presente em classe de aulas, as universidades pouco puderam fazer no desenvolvimento de práticas pedagógicas. O professor termina sua graduação trazendo para a escola muitos saberes e nenhuma prática que desperte no aluno interesse pelo saber filosófico (DOCENTE 2).

**Docente 3:**

O tempo é insuficiente para que a Filosofia tenha se firmado como prática de ensino e aprendizagem nos cursos superiores e menos ainda na Educação Básica. O professor que estuda Filosofia sai da faculdade com muitos saberes sobre teorias, correntes filosóficas e filósofos e pouca ou nenhuma prática. Em sala de aulas nada disso tem interesse para o aluno se o professor não souber recorrer a práticas que façam com que os saberes filosóficos tenham sentido para esse aluno. Os professores que lecionam a disciplina com base nos cursos de Formação Pedagógica, a meu exemplo, apresentam um melhor domínio das práticas pedagógicas, mas pouco conhecimento em Filosofia. Para superar esse problema, sempre que tenho oportunidade participo de cursos de formação. O problema é ter tempo para fazê-los, com a sobrecarga de trabalho a que o professor se sujeita para sobreviver (DOCENTE 3).

**Docente 4:**

É pouco tempo para afirmar que a Filosofia tenha se consolidado como prática institucionalizada nos Ensinos Médio e Superior. A escola pública recebe professores com diferentes formações e práticas. Os professores que passaram por uma faculdade de Filosofia são muito acadêmicos. Foram preparados para a pesquisa e a teoria; entendem os conceitos de Filosofia, mas têm dificuldades de colocá-los em prática. Isso é natural, pois os mais de quarenta anos em que a Filosofia ficou distante da escola formal não fez sentido para que a academia desenvolvesse práticas de ensino voltadas para a Educação Básica. Com a volta da Filosofia em 2009, a falta de professores da disciplina levou o MEC a promover cursos de Formação Pedagógica. São cursos com média de um ano e alunos de diferentes disciplinas estudando em uma mesma classe de aulas. Aprende-se o pedagógico e não a disciplina (DOCENTE 4).

**Docente 5:**

A obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio a partir de 2009 é um período curto para dizer que a disciplina tenha se firmado como prática de ensino. O período, porém, foi suficiente para mostrar que ela faz a diferença na vida do aluno. São muitas as mudanças na sociedade e o jovem de hoje tem maior facilidade para acompanhá-las graças a matérias como Filosofia. Professores que lecionaram durante esse período conseguem desenvolver uma didática mais articulada para despertar no aluno a importância do conhecimento. A educação melhorou muito nos últimos 10 anos graças à Filosofia. Hoje fala-se em cotas nas universidades para as minorias, respeito às diferenças. Isso é graças a pessoas que tiveram contato com a Filosofia e passaram a reivindicar por mudanças. Tenho absoluta certeza de que se a ditadura militar não tivesse tirado a Filosofia do ensino, hoje o Brasil teria uma educação com qualidade (DOCENTE 5).

**Docente 6:**

A Filosofia nunca deveria ter saído do Currículo. A repressão nos anos de 1960 a proibiu e a proibição durou tempo demais, até o seu retorno em 2009. Nesse período, não houve procura de alunos para formação na docência da disciplina na Educação Básica. Os cursos superiores tiveram de direcionar o ensino de Filosofia para a pesquisa. A universidade em que me graduei em 2013, com licenciatura plena, foi um exemplo. O currículo de Filosofia foi excelente em relação à teoria. Mas as práticas pedagógicas só tive contato por meio de cursos de extensão e estágio, oferecidos pela CAPES. A desestruturação nos cursos de Filosofia é tamanha, que ainda hoje um número expressivo de professores de Filosofia no Ensino Médio não tem formação em Filosofia. Fizeram curso de Formação Pedagógica, não dominam a disciplina, precarizando, ainda mais, o Ensino de Filosofia. A Filosofia começaria a se consolidar como prática institucionalizada a partir do momento em que a nova geração de professores ganhasse experiência no cotidiano das salas de aulas. Aos poucos as universidades estavam estruturando o currículo de Filosofia também para a formação de professores na Educação Básica. Como a disciplina, novamente, deixa de ser obrigatória, todo esse esforço foi em vão. Para quem tem interesse na formação de uma nova geração capacitada para o trabalho mecânico, é ótimo; para a sociedade em geral é a exploração de mão-de-obra barata (DOCENTE 6).



Que a Filosofia não tenha se consolidado como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica, da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, é fato pontuado por todos os professores entrevistados. O processo histórico de permanência da disciplina na matriz curricular paulista – da promulgação da Lei 4.024/61, à Lei 13.415/2017 – evidencia essa realidade. “Uma análise desse período mostra que a Filosofia ficou mais tempo sem espaço na Educação Básica do que como disciplina obrigatória” (DOCENTE 2).

Os perfis acadêmicos dos professores também depõem contra argumentações que possam pretender sustentar que a disciplina tenha se consolidado como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na Educação Básica paulista. Suas formações permitem classificá-los em dois grupos, a saber, “o professor de Filosofia clássico e histórico, que fez uma faculdade de Filosofia pura e o professor com formação em outras disciplinas e Complementação Pedagógica e especialização em Filosofia” (DOCENTE 1).

“Os professores que passaram por uma faculdade de Filosofia são muito acadêmicos. Foram preparados para a pesquisa e a teoria; entendem os conceitos de Filosofia, mas têm dificuldades de colocá-los em prática” (DOCENTE 4). Por sua vez, “os professores que lecionam a disciplina com base nos cursos de Formação Pedagógica [...] apresentam um melhor domínio das práticas pedagógicas, mas pouco conhecimento em Filosofia” (DOCENTE 3).

A constituição dos dois grupos, com diferentes práticas e concepções pedagógicas e epistemológicas, é considerada pelos professores filósofos entrevistados como mostra de que muito ainda há de ser feito em relação à Filosofia no Ensino Médio. Um fato que se intensifica com a sua retirada da matriz curricular, como disciplina obrigatória, na Reforma do Ensino Médio, em curso desde 2017, com a Lei 13.415. O processo histórico com idas e vindas da Filosofia nessa fase de ensino fez com que “não houvesse procura de alunos para se formarem na docência da disciplina na Educação Básica. Os cursos superiores tiveram de direcionar o ensino de Filosofia para a pesquisa” (DOCENTE 5).

Essa conjuntura resultou na desvalorização da disciplina no contexto acadêmico, onde o filósofo e o professor de Filosofia são conceituados como duas entidades separadas e com naturezas diferenciadas (RODRIGO, *in*: TRENTIN; GOTO, 2009). A supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino na área da Filosofia fez com que a docência fosse considerada a opção menor àqueles que não obtêm êxito como pesquisadores (GALLO; KOHAN, 2000).

Essa realidade evidencia a urgência da formação continuada de professores filósofos para práticas de ensino e aprendizagem que fundamentem o componente curricular Filosofia na formação por competências. Ressalta também a importância de valorização da formação docente em cursos superiores de Filosofia, consolidada em uma práxis pedagógica direcionada

para a Educação Básica. Em suma, um cenário que, na concepção de Casagrande, Alonso e Silva (2019, p. 422), implica na necessidade dos cursos de formação de professores, licenciaturas de modo geral, estarem “articulados às novas concepções de currículo, estabelecidas pela BNCC, às reflexões sobre a prática em sala de aula e ao objetivo de formação para o jovem do Ensino Médio”.

A desestrutura da Filosofia enquanto prática pedagógica e formação docente, para o seu ensino na Educação Básica, é pensamento comum entre os professores entrevistados, com reflexo direto nos conteúdos. A análise dos Docentes 3 e 6 apresenta uma amostra conceitual representativa, com base nas respostas do coletivo entrevistado, à pergunta:

*Considera adequados os conteúdos trabalhados em Filosofia? Se sim, por que os considera adequados? Se não, o que deveria ser diferente?*

Docente 3:

Conteúdos em Filosofia não são adequados. A BNCC e o Currículo Paulista indicam o ensino de Filosofia por temas. Os temas apresentados nem sempre são interessantes para estimular o aluno a filosofar. A abordagem na história da Filosofia e nos textos filosóficos é intelectualizada. O aluno do Ensino Médio não está preparado para textos filosóficos profundos, como a metafísica aristotélica, o cogito cartesiano, o existencialismo em Jean-Paul Sartre, entre vários outros exemplos presentes no livro didático e na apostila. O conteúdo de Filosofia está centralizado no eurocentrismo. Despreza-se a Filosofia nacional; desconsidera-se a Filosofia latino-americana; desvaloriza a cultura nacional com suas características. É um conteúdo indicador do quanto o capital tem influência na educação (DOCENTE 3).

Docente 6:

Os conteúdos em Filosofia não são adequados e refletem a desestruturação da disciplina enquanto ensino. Os anos em que ela ficou proibida, quase nada foi feito em Filosofia na Educação Básica. A universidade partiu para o ensino da pesquisa e os currículos para o ensino por competências. O resultado é um currículo muito superficial. Ele faz uma abordagem por temas pouco interessantes para o aluno. A história da Filosofia é também superficial, praticamente como simples indicações de períodos, filósofos e seu contexto social. O resultado é um currículo que não é temático e nem histórico (DOCENTE 6).

O currículo organizado para a prática produtiva é também criticado pelos docentes, que veem nele “a estrutura de uma linha de montagem de carros” (DOCENTE 2). A LDB 9.394/96 definiu um novo modelo para o Ensino Médio no país. Ele deixou de ser apenas preparatório para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de preparar o aluno para a formação geral, voltada para o mundo do trabalho e a cidadania. A Medida Provisória n.º 746/2016 estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, apresentando novo modelo de educação, que passou a vigorar com a aprovação da Lei n. 13.415/2017. Segundo

Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020, p. 9), dentre os itinerários organizados para essa nova fase de ensino, cabe destacar:

Aquele que prevê a formação técnica e profissional, pois, para sua implantação, renunciaram-se a parceria público e privado, a contratação de profissionais com “notório saber”, o reconhecimento de experiências do setor produtivo e a sua realização a distância, o que nos faz pressupor que poderá ser o itinerário mais ofertado no País. Tal proposta de formação é uma farsa improvisada de preparação para o mundo do trabalho que aprofunda o abismo ao acesso de uma formação escolar plena e digna (DUARTE; REIS; CORREA *et al.*, 2020, p. 9).

Diante da incursão das forças produtivas no currículo oficial, nacional e paulista, foi lançada aos docentes a pergunta:

*Você considera como competência do professor do Ensino Médio promover conhecimento que objetive inserir o aluno na base material de produção? Se sim ou não, por quê?*

Docente 1:

A Filosofia tem de promover conhecimento no aluno em todas as áreas do conhecimento, teórica e prática. Só que ela tem de levar o aluno a ser crítico. Essa tarefa deve ser redobrada com as novas leis da Reforma do Ensino Médio, que limitam a crítica e estimulam o técnico. O aluno não pode ser cerceado do direito de ter conhecimento sobre o trabalho, mas também não pode se limitar a ele. Seja qual for a área do conhecimento, o aluno tem de ser estimulado a pensar de forma crítica (DOCENTE 1).

Docente 2:

Como professores de Filosofia não podemos deixar de promover conhecimentos para o trabalho. Mas também não podemos ter nas competências para o trabalho o foco da aprendizagem. Nem mesmo a educação profissional hoje pode reduzir-se a conhecimentos só para o trabalho. As mudanças na sociedade fazem com que a mão-de-obra operária também seja pensante. Dessa forma, na Educação Básica o compromisso deve ser com o conhecimento em geral. O aluno tem de aprender disciplinas na área de exatas, de linguagens e de humanas. A Filosofia tem de se preocupar com a ética, com o cidadão politizado e consciente. Tudo isso leva a Educação Básica a promover o cidadão protagonista (DOCENTE 2).

Docente 3:

O processo de ensino e aprendizagem não deve ser um meio para enquadrar o aluno dentro de um paradigma educacional da sociedade de modelo de produção capitalista. Mas como a cada dia fica mais presente nas escolas o envolvimento com o trabalho, o professor de Filosofia deve usar das competências presentes na disciplina para instigar o aluno a refletir, entender os processos que estabelecem as relações de poder na sociedade e que têm no mundo produtivo forte influência. O objetivo torna-se então não em desenvolver no aluno conhecimento para inserir-se ou ser inserido na base material de produção, mas permitir que esse aluno tenha consciência dos processos existentes na sociedade para que ele possa posicionar-se como cidadão com direitos, entre outros, ao trabalho (DOCENTE 3).

Docente 4:

Independente da disciplina, hoje tornou-se dever do professor promover conhecimentos com o objetivo de inserir o aluno em todas as áreas da vida. O que não é correto é a exigência de que se dê prioridade ao desenvolvimento de competências para o trabalho. Essa tarefa é do ensino profissional. No Ensino Médio o aluno deve desenvolver competências para a vida e é isso que eu faço em minhas aulas. Abordo temas relacionados ao trabalho, mas a ênfase está em temas relacionados com questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Tendo uma visão crítica do todo, o aluno estará mais apto a enfrentar e superar problemas, inclusive relacionados com o mercado do trabalho (DOCENTE 4).

Docente 5:

Considero correto. A educação hoje também tem de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho. A meta da Educação Básica deve ser em formar o aluno para a vida, o que inclui o mundo do trabalho. O mercado do trabalho é tarefa de escolas profissionalizantes e de cursos superiores. O Ensino Médio é uma fase em que o aluno não tem maturidade e experiência para entender o conteúdo e menos ainda as exigências do mercado do trabalho. Dessa forma, a educação nessa fase de ensino deveria ser mais humanista, voltada não para o indivíduo, mas para o coletivo e a Filosofia tem importante tarefa nessa questão. O seu ensino é transversal, percorre todas as áreas do conhecimento e as questões relacionadas com o trabalho devem ser abordadas para que o aluno entenda suas exigências e saiba como nele se conduzir (DOCENTE 5).

Docente 6:

A base material de produção é uma das esferas que estrutura o ser humano na vida em sociedade. O professor de Filosofia não pode omitir-se dessa tarefa. Porém, é preciso que tenha claro que a função da Filosofia é conscientizar o aluno sobre as relações de poder que envolvem o mundo produtivo e suas consequências para o indivíduo, a sociedade, a fauna e a flora. Esta é uma prática docente transformadora, não formadora de mão-de-obra produtiva (DOCENTE 6).

Promover conhecimento que objetive inserir o aluno na base material de produção é uma questão pontuada por todos os docentes como competência do professor do Ensino Médio. “O aluno não pode ser cerceado do direito de ter conhecimento sobre o trabalho” (DOCENTE 1). “Mas também não podemos ter nas competências para o trabalho o foco da aprendizagem. Nem mesmo a educação profissional hoje pode reduzir-se a conhecimentos só para o trabalho” (DOCENTE 2).

A convergência dos posicionamentos pode-se referenciar em Severino (2012, 2014), que estabelece o princípio de que, a partir do momento em que a existência humana vai se tornando especificamente humana, ela se desenvolve como prática social, produtiva e simbólica. Na inter-relação entre essas três esferas, a dimensão básica é a prática produtiva, representada pelo trabalho, sem a qual o ser humano não poderia existir. A Filosofia, por sua vez, é para o ser humano muito mais que um corpo de teorias e conceitos de referência. Ela é fonte promotora da satisfação de suas necessidades em todos os âmbitos, oferecendo

ferramentas capazes de dar-lhe os recursos estratégicos, táticos e técnicos necessários à sua vida. Essa perspectiva, indubitavelmente, conduz a prática filosófica também a promover conhecimento, objetivando inserir o aluno na base material de produção.

O depoimento dos professores publicita o fato de que possibilitar ao aluno conhecimentos aplicáveis no mundo do trabalho não significa cerceá-lo de saberes amplos, mas, sim, proporcionar-lhe condições para que possa se estabelecer com visão crítica na sociedade, que também compreende sua integração nas práticas produtivas. Essa concepção conduz a outra questão basilar:

*Como professor de Filosofia, você acha que contribui para formar o aluno como cidadão e capacitá-lo para o mundo do trabalho? Se contribui, que recursos e métodos você se utiliza para desenvolver no aluno competências e habilidades para o mundo do trabalho?*

Docente 1:

Capacitar o aluno para o mundo do trabalho é uma das tarefas propostas para o Ensino Médio. Isso não está errado. O aluno deve ser formado para essa realidade. O problema é que essa tarefa se tornou o principal objetivo da educação, quando o conhecimento geral, a cultura, a arte, o estímulo à leitura é que deveriam ocupar essa posição. Nesse contexto, o professor de Filosofia tem de buscar práticas de ensino que ajudem o aluno não a se preparar para o trabalho, mas a entender sobre esse mundo. As práticas devem estimular a crítica, a análise das artimanhas que ocorrem nesse mundo com o seu jogo de poder entre quem manda e quem obedece. Para que isso aconteça, o professor não pode perder de vista o compromisso da Filosofia em estabelecer um vínculo entre a sociedade de agora, a história e os filósofos, cujos pensamentos são base para estimular a curiosidade filosófica. O principal recurso que utilizo para desenvolver no aluno competências e habilidades para o mundo do trabalho é estimular o desejo pelo conhecimento, em prosseguir nos estudos, independentemente de sua condição financeira. Recorro a exemplos na sociedade e na Filosofia para mostrar que aqueles que detêm conhecimento mudam sua vida, a começar pelo trabalho (DOCENTE 1).

Docente 2:

Tenho preocupação para que o aluno termine o Ensino Médio e seja competitivo no mercado de trabalho. Acredito que o compromisso da Filosofia e da Educação Básica não é formar para o trabalho, mas para a vida. Procuo mostrar ao aluno que ele terá de desenvolver competências para o trabalho, mas se ele quiser ir além da mão-de-obra repetitiva, terá de desenvolver o pensamento lógico para saber por que está nessa linha de produção. Ele é ou será um trabalhador, mas um trabalhador reflexivo. Nas aulas de Filosofia sempre debato essa relação com o aluno. A melhor forma de fazer isso na disciplina é usar a história da Filosofia e o pensamento dos filósofos para debater temas atuais que fazem parte do dia a dia do aluno. Ao compreender e ter consciência sobre sua realidade, embasada no pensamento filosófico histórico, o aluno estará conquistando competências e habilidades também para o trabalho. Uso a filosofia como práxis. Teoria e prática juntas. Na teoria recorro à história da Filosofia e ao pensamento filosófico de diferentes períodos. Na prática, aproximo o conhecimento filosófico com temas importantes para o aluno, incluindo os relacionados com o mercado de trabalho. Oriento o aluno a fazer um curso técnico paralelo com o Ensino Médio para que ele tenha melhores condições de conseguir emprego e possa, com menos problemas financeiros, cursar uma universidade (DOCENTE 2).

**Docente 3:**

Na medida em que a Filosofia colabora com a construção da consciência crítica, o aluno estará sendo formado para a vida como cidadão e para o trabalho. A Filosofia tem um saber prático e lógico e, nesse sentido, pode facilmente contribuir com uma ação eficiente na formação do aluno, não para tarefas operacionais, mas racionais, de entendimento da vida em sociedade, que compreende o trabalho. O professor é o condutor desse processo, cabendo a ele usar práticas que despertem no aluno a consciência crítica. O debate em sala de aulas com temas atuais, presentes na vida em sociedade, é uma forma de ajudar o aluno a entender o complexo e dinâmico mundo do trabalho e suas difíceis variáveis, como por exemplo, os critérios que devem ser adotados para a sua escolha profissional. Não abro mão dessa possibilidade para situar o aluno diante dos problemas que enfrentará ao terminar o Ensino Médio, principalmente com a busca por um emprego (DOCENTE 3).

**Docente 4:**

A Filosofia tem um olhar reflexivo sobre a humanidade. Essa característica faz com que ela contribua com a formação do aluno, mas não o capacite para o mercado do trabalho. Capacitar para o mercado do trabalho, para uma determinada função, é tarefa do ensino técnico. A Educação Básica é reservada a tarefa de formar para a vida, que também inclui o mundo do trabalho. À Filosofia, cabe a tarefa de despertar o pensamento lógico, a crítica, a reflexão. Essa combinação é a receita para que todos se saiam bem na vida. Ao tratar de temas como emprego, desemprego, política, ética, educação, entre vários outros, o professor estará diretamente contribuindo com o mundo do trabalho. Minhas aulas de Filosofia são trabalhadas por temas que fazem parte da vida do aluno, entre eles o trabalho. Considero importante situar o aluno nesse universo, como considero importante ele fazer curso técnico para se especializar em uma determinada área (DOCENTE 4).

**Docente 5:**

A Filosofia não deve ter como objetivo desenvolver no aluno competências e habilidades para o mercado do trabalho, mas de fazer com que ele compreenda o mundo a partir da sua realidade. Esse é o principal recurso que o professor de Filosofia tem para contribuir para que o aluno venha se relacionar bem com a questão do trabalho. Por ser a Filosofia uma disciplina que trabalha com ideias, mesmo quando não tem preocupação com o mercado do trabalho, o professor, direta ou indiretamente, contribui para que o aluno o compreenda. Ao estimulá-lo a refletir sobre sua vida e a sociedade, a abordar política e ética, está formando para o trabalho. Karl Mark é um filósofo que abordo em todas as séries para mostrar ao aluno a importância das relações entre quem possui os meios de produção e quem executa as tarefas. Ao abordar Mark de forma contextualizada, tenho na realidade em que o aluno vive exemplo para ele entender as relações do trabalho (DOCENTE 5).

**Docente 6:**

Em um currículo pautado no ensino por competências, o professor de Filosofia deve ser um dos principais agentes. O currículo estimula a formação do operário produtivo. A Filosofia deve atuar como formação do ser humano reflexivo, cognitivo, que pensa, pesquisa, compreende e aplica conscientemente esses saberes, incluindo nos meios de produção. Minhas práticas são consequências de um currículo por competências. Ensino Filosofia com base em sua história, mas parto de temas presentes na atualidade. Esse recurso me permite apresentar exemplos concretos ocorridos na história da Filosofia e o posicionamento de filósofos, para em seguida contextualizá-los no tempo presente. O mundo do trabalho é uma das áreas em que a Filosofia não pode ficar de fora. Ao analisar suas práticas estou preparando o aluno em sua autonomia em relação às forças produtivas (DOCENTE 6).

As práticas utilizadas pelos professores para formar o aluno como cidadão e capacitá-lo para o mundo do trabalho revelam a consciência que têm, de que, na sociedade globalizada, a abordagem por competência deve substituir a categoria conhecimento pelo termo saberes. “O professor de Filosofia tem de buscar práticas de ensino que ajudem o aluno não a se preparar para o trabalho, mas a entender sobre esse mundo. As práticas devem estimular a crítica, a análise das artimanhas que ocorrem nesse mundo com o seu jogo de poder entre quem manda e quem obedece” (DOCENTE 1). Para que isso aconteça, “procuro mostrar ao aluno que ele terá de desenvolver competências para o trabalho, mas se ele quiser ir além da mão-de-obra repetitiva, terá de desenvolver o pensamento lógico para saber por que está nessa linha de produção. Ele é ou será um trabalhador, mas um trabalhador reflexivo” (DOCENTE 2).

Ao substituírem o conhecimento pelos saberes, segmentados nas dimensões do saber, do saber fazer e do saber ser, as concepções de mundo e formação dos professores são matrizes referencias para a condução de suas práticas. O professor com formação em Filosofia se predispõe a abordar o mundo do trabalho com base em sua historicidade, partindo de temas genéricos, presentes na atualidade, como desigualdade social, preconceito, conquistas trabalhistas. “Esse recurso me permite apresentar exemplos concretos ocorridos na história da Filosofia e o posicionamento de filósofos, para, em seguida, contextualizá-los no tempo presente” (DOCENTE 6).

O docente com formação pedagógica desperta o filosofar a partir de abordagens mais específicas, centradas no mundo do trabalho, a exemplo de emprego e desemprego, produção de currículo, comportamento em entrevistas. Nessa perspectiva, o Docente 3 afirma que temas atuais, presentes no cotidiano, “é uma forma de ajudar o aluno a entender o complexo e dinâmico mundo do trabalho e suas difíceis variáveis, como, por exemplo, os critérios que devem ser adotados para a sua escolha profissional. [...] os problemas que enfrentará ao terminar o Ensino Médio, principalmente com a busca por um emprego”.

Ao estabelecerem a substituição do conhecimento pelos saberes, os docentes apresentam práticas pedagógicas consonantes com a análise de Ghedin (2008, pp. 106-107):

Já não é possível solicitar ao sistema educativo que forme mão-de-obra para um trabalho estável, pois se trata de formar, para a inovação, pessoas capazes de evoluir, de adaptar-se a um mundo em rápida mutação e de dominar a mudança. Por isso, faz-se necessário um trabalhador que, no nível do saber fazer, saiba pensar e, portanto, tenha uma escolaridade elevada e uma atitude de formação permanente, em que suas habilidades de apreender a aprender e de trabalho em equipe atuem como fio condutor (GHEDIN, 2008, pp.106-107).

As práticas dos docentes e a análise de Ghedin (2008) remetem a um processo histórico no sistema educacional brasileiro, que tem, segundo Nosella (2015b), reservado ao Ensino Médio o mero elo de passagem entre o Ensino Fundamental e as novas fases da vida do estudante, constituídas pela universidade e o mundo produtivo. A ênfase para essa fase de ensino se configura no debate sobre finalidades e função social da educação e da escola como continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, essa etapa da educação constitui-se em um eterno devir, com currículos, saberes e práticas relacionados ao futuro acadêmico e ou profissional do educando, quando deveria constituir-se na “fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação” (NOSELLA, 2015b, p. 123).

Pensar a finalidade do Ensino Médio e pactuar os objetivos com a sociedade é um elemento essencial para que se consiga planejar as práticas pedagógicas para esse grupo etário de adolescentes, regularmente com idades entre os 14 e 18 anos. A identidade desse segmento precisa ser construída em conhecimentos, saberes, valores e culturas de interesse dos estudantes e não marcada por um mundo que ainda virá a ser (NOSELLA, 2015b). Essa é uma tarefa que se faz presente na Filosofia, como disciplina que perpassa por todas as áreas do conhecimento.

No Currículo Paulista (2020, p. 29), a orientação é de que sejam adotados no ensino da disciplina “os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) [...] assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas”. Essa perspectiva prevê a revisão de práticas pedagógicas, mediante as quais foi lançada aos docentes a pergunta:

*Métodos e recursos para desenvolverem no aluno saberes práticos, com vistas na base material de produção - como equacionar e resolver problemas reais -, são os mesmos para levá-lo a formular enunciados admissíveis e aceitáveis no ensino de Filosofia?*

Docente 1:

Acredito que os métodos sejam os mesmos, mas não os recursos. A Filosofia não tem o compromisso com um determinado fato, mas compromisso geral, visando à reflexão crítica. Dessa forma, todos os métodos devem levar à reflexão, ao entendimento, ao questionamento e à busca de respostas. Para entender a ideia de um filósofo, um período histórico da Filosofia, uma atividade no trabalho, é preciso refletir, entender o processo. Claro que cada situação leva a uma maior ou menor necessidade de conhecimento e reflexão, mas todas passam por eles. Os recursos variam de acordo com a situação. Se a situação é a prática, os recursos são diferentes das situações teóricas. Mas em todas as situações os métodos devem levar ao conhecer, entender, compreender, ao filosofar (DOCENTE 1).



**Docente 2:**

Saberes práticos para o trabalho são diferentes dos saberes em geral. A prática para o trabalho o aluno deve desenvolver em curso profissional. Apesar da estreita ligação de competências com o trabalho, na Educação Básica a preocupação deve estar em desenvolver competências em todas as áreas do aluno. A Filosofia ao tratar de temas atuais que fazem parte do cotidiano, usando como recurso o conhecimento filosófico, contribui para formar o aluno crítico. Aluno crítico tem melhores possibilidades de sair-se bem na vida (DOCENTE 2).

**Docente 3:**

Tendo em vista que o objetivo da Educação Básica é dar ao aluno formação geral, métodos utilizados pelos professores, independente da disciplina, têm de ser os mesmos, estejam eles relacionados com o trabalho ou com a vida em sociedade. Evidente que se o professor se predispõe a formar o aluno para o mercado de trabalho, para uma determinada profissão, como ocorre no ensino profissional, ele terá de recorrer a métodos e recursos específicos para essa área do saber. Quando se refere à Filosofia, a responsabilidade do professor amplia, pois, o processo de formação filosófica tem um peso maior: o de fazer com que esse aluno desperte o potencial crítico e, se possível, caminhe na direção de buscar respostas para os problemas (DOCENTE 3).

**Docente 4:**

Para o ensino de Filosofia considero que métodos são os mesmos para desenvolver saberes para a base material de produção, como para a cultura, a política, a economia. Isso porque a tarefa da Filosofia é estimular perguntas e buscar conhecimento para dar respostas aos problemas. A Filosofia tem a tarefa reflexiva. Em relação aos recursos, considero que são diferentes. Para cada abordagem, o professor tem de usar recursos diferentes, como a leitura de textos, a escrita, o debate, a música (DOCENTE 4).

**Docente 5:**

Considero que para o ensino de Filosofia, enquanto disciplina do pensamento lógico e racional, métodos e recursos sejam os mesmos. No trabalho, na cidadania, na política, na vida como um todo, a pessoa precisa fazer perguntas e buscar respostas. Essa tarefa da Filosofia deve estar presente na prática do professor e essa prática deve envolver todas as áreas que compõem uma sociedade. Na medida em que o professor consegue ajudar o aluno a mergulhar no campo da Filosofia, mais ele vai compreender o mundo e as relações que envolvem o trabalho (DOCENTE 5).

**Docente 6:**

Nas exatas, acredito que métodos mudam de acordo com a área a ser trabalhada. Em Filosofia, não. Sua tarefa é despertar a consciência para entender o que se faz, como se faz e por que se faz. São indagações que estão presentes em todas as áreas da vida. Justamente por ser uma disciplina que deve conscientizar o aluno sobre o mundo do trabalho, o professor de Filosofia deve acompanhar o que nele ocorre, mas não necessariamente apropriar-se de conhecimentos nele existentes. A apropriação de conhecimentos nele existentes refere-se à técnica. Não é essa a função da Filosofia. Acompanhar os acontecimentos é importante para analisá-los sob a luz da política, economia, ideologia, sociedade (DOCENTE 6).

Os depoimentos dos professores demonstram que, à luz da Filosofia, construir competências na práxis escolar é tarefa que transcende a salas de aula e o mundo do trabalho. Pelas características específicas da disciplina como reflexão crítica que procura compreender a realidade, o seu ensino permite ao professor utilizar-se de métodos e recursos que, ao mesmo tempo, desenvolvem no aluno saberes práticos, com vistas na base material de produção e formular enunciados admissíveis na vida em sociedade. A percepção do Docente 4 compõe uma síntese representativa do pensamento coletivo dos docentes entrevistados.

A Filosofia não deve se render ao mercado de trabalho para não perder sua função. Sua tarefa é reflexiva e não técnica. Justamente por isso, o professor de Filosofia deve estar informado com o que ocorre no mundo do trabalho, no mercado de trabalho, nas suas profissões, na política, na educação; enfim, com tudo o que envolve as relações dos homens em sociedade (DOCENTE 4).

De maneira significativa, a oitiva com os professores filósofos apresenta um contexto no qual o objeto de suas problematizações não está nas competências como processo de formação, mas em sua transposição para o universo pedagógico do aprender a fazer, subordinado aos mecanismos do sistema produtivo. Compreendem que o termo deveria fundamentar-se no âmbito pedagógico que estabeleça os princípios, métodos e estratégias para uma escola na qual os saberes teóricos e práticos possibilitem ao aluno desenvolver a *práxis*, que deve ser compreendida como atividade prática que não se opõe à teoria, mas possibilita que ambas se completem. Reconhecem que “sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence” (PARO, *in*: FERRETTI; SILVA JR; OLIVEIRA, 1999, p. 110).

Na análise dos docentes, a retirada da Filosofia como disciplina obrigatória na matriz curricular não a submete à condição de componente curricular estranho no ninho. “No ensino por competências, em que a educação se volta para o trabalho, a Filosofia não só se justifica, como se torna ainda mais importante. Principalmente nela o aluno terá um norte para enxergar melhor o mundo, entender que a vida não é só trabalho e corrida para ter bens materiais” (DOCENTE 2). No entanto, para que atue de modo sistêmico, proporcionando ao jovem significados em sua existência histórica e inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, é necessário que conquiste espaço na Educação Básica como componente presente na matriz curricular e não simplesmente como disciplina opcional, que transita meramente sob a ótica de um currículo que a concebe apenas como abordagem transversal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a compreensão e prática do professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo, a respeito do currículo fundamentado no ensino por competências, permite concluir que o diálogo entre a Pedagogia das Competências, proposta por Perrenoud e a concepção de Gramsci sobre organização da escola, cultura e educação subsidiam boas práticas didático-pedagógicas no ensino de Filosofia. Possibilita também configurar com maior precisão que as competências buscadas no ensino de Filosofia e a justificativa da sua pertinência, validade e importância nesse contexto ocorre na atuação da disciplina como “processo reflexivo” e “atividade de criação de conceitos” (GHEDIN, 2008; GALLO, 2006), mediada pela Pedagogia das Situações-problema como instrumento de aprendizagem. No entanto, um primeiro passo em direção dessa perspectiva é a necessidade da tomada de consciência sobre o termo competências.

A proposta do ensino por competências ecoa entre teóricos de todo o mundo e, a partir dos anos de 1960 e 1970, também entre pesquisadores e autoridades brasileiras (NICOLA; VOSGERAL, 2019). Mas apesar da incorporação do conceito de competências nos mecanismos de regulação educacional nacionais – incluindo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista –, o termo ganha variadas definições e a maioria das discussões permanece focada no questionamento sobre a viabilidade ou não de compreender sua noção para além de uma subordinação da escola ao mercado de trabalho ou de uma privatização do indivíduo. Ou, ainda, se o ensino por competências, na Educação Básica, poderia contribuir para a formação de alunos autônomos, críticos, reflexivos, cujos saberes não se limitam à esfera operacional do saber-fazer.

O caráter fortemente polissêmico da noção de competências contribui para que o termo seja caracterizado como proposta pedagogia para o saber fazer, objetivando a preparação de mão-de-obra acrítica para o mercado do trabalho, ou como proposta contra-hegemônica, de natureza crítica emancipatória, visando à autonomia do adolescente nas esferas produtiva, social e simbólica, dimensões essas nas quais os adolescentes atuarão ao longo de sua vida. Na área educacional, propriamente, não existe uma definição de consenso para o termo competência. Existem diversos e opostos significados, sendo que o termo foi incorporado de forma vertical, através de leis e decretos de cumprimento obrigatório, assumindo que todas as pessoas conhecem e concordam com o seu significado (SACRISTÁN, 2011).

A atual Reforma do Ensino Médio é um exemplo dessa realidade. Sob a regência da BNCC, elaborada na perspectiva de um currículo único obrigatório relativo à Educação Básica

no Brasil, a nova sistematização concebe competências como centralidade do ensino e determina que se passa a considerar a Filosofia – juntamente com Sociologia e Educação Física – não mais como componente curricular obrigatório. Impôs a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática e conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil. O Currículo Paulista reitera as competências propostas pela BNCC, configurando esse compromisso na versão homologada para o Ensino Médio em 2020.

Sob a ótica dessas novas diretrizes, a Pedagogia das Competências é instrumentalizada como um produto em cujas aprendizagens “não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações” (ANPED, 2018). O Novo Ensino Médio – nomenclatura a ele delegada – materializa-se como instrumento da nova ordem econômica neoliberal contemporânea. Enquanto no antigo capitalismo o sistema educacional focava na formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança, nessa nova perspectiva o objetivo é a formação de trabalhadores com capacidade de aprendizagem, competitivos, criativos, que saibam trabalhar em equipe. Indivíduos suficientemente aptos a responder às demandas produtivas, porém sem poder de decisão para reivindicar melhores condições de trabalho (CARNEIRO, 2006).

O discurso neoliberal reitera as contradições estruturais, subordinando o trabalho ao capital, o trabalhador à máquina ou ao computador, o consumidor à mercadoria, o bem-estar à eficácia, a qualidade à quantidade, a coletividade à lucratividade (CARNEIRO, 2006). Apesar de ele ter inserido o enfoque das competências no sistema educacional brasileiro mediante as exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo, associá-las a uma pedagogia que subordina a escola ao mercado de trabalho é concepção simplista. “Ao mesmo tempo em que se atribui a origem da noção de competências à educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, assim como suas críticas exigem cuidados” (RICARDO, 2010, p. 608). Ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural, são formações distintas. Ambas buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais.

Mas se, de um lado, o processo educacional reforça a dominação do pensamento neoliberal, ele também pode apresentar-se como instrumento transformador (SEVERINO, 2012). Na perspectiva da educação como prática transformadora, Perrenoud e Gramsci, com suas categorias teóricas de análises nesta dissertação, alinhavam um diálogo que mostra ser possível boas práticas pedagógicas em um currículo referenciado no ensino por competências.

Ambos concebem a educação como um projeto eminentemente comprometido com a realidade do aluno – princípio esse adotado pela categoria desta pesquisa - *competências para a vida* – e vinculado à proposta de uma educação voltada para a formação integral dos adolescentes.

Impõe-se, porém, considerar que as divergências entre os pensamentos de Perrenoud e de Gramsci se colocam no plano de seus pressupostos filosóficos, sem que isso impeça convergências no que diz respeito às mediações concretas do processo educativo e às tarefas pedagógicas que cabem à escola desenvolver historicamente. Embora para Gramsci uma escola única somente seria possível em uma sociedade em que fossem instauradas novas relações sociais entre trabalho intelectual e trabalho industrial – a sociedade socialista –, por se tratar de um processo de superação da escola dualista existente na Itália dos anos de 1920, a escola gramsciana poderia ser referência em um outro contexto social-político (SOARES, 2000). O sistema educacional contra o qual o Filósofo apresentou sua concepção de escola era configurado pelo ensino tradicional, completo, para os alunos das classes altas e formação profissional, para os das classes pobres; contexto esse que se conforma na atual Reforma do Ensino Médio.

“O conceito de competências de Perrenoud se aproxima de um enfoque didático, mais especificamente para a formação geral” (RICARDO, 2010, p. 613). São vários os sentidos de competências atribuídos por ele. A ênfase, porém, repousa sobre a mobilização de recursos cognitivos, que, colocados em ação, permitem ao indivíduo agir eficazmente em um determinado tipo de situação-problema, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. A Pedagógica das Situações-problema organiza-se em torno da resolução de um obstáculo previamente bem-definido, de caráter concreto, permitindo efetivamente ao educando formular hipóteses e conjecturas.

No que tange à Educação, o conceito de competências proposto por Perrenoud traz um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, em um currículo que instrumentaliza competências para as práticas produtivas (BESSA, 2008). Na perspectiva de um olhar crítico sobre as circunstâncias que estruturam o tecido social é que a noção de competências deve ser concebida e praticada em salas de aula; caso contrário, haverá o risco de reproduzirem relações sociais que se sustentam exclusivamente sob a ótica da ideologia. Essa perspectiva demanda que a Pedagogia das Competências perrenoudiana seja desenvolvida em um contexto escolar em defesa do acesso ao conhecimento pelas classes subalternas, como enfrentamento ao estado de opressão que estariam submetidas pela ordem social.

Gramsci, por sua vez, pensa a cultura como espaço em que a luta de classes ocorre e essa luta é ideológica, tendo a escola como uma das alavancas na transformação de uma

sociedade e a Filosofia da práxis como proposta epistemológica de natureza contra-hegemônica nessa direção. Pensando na libertação e autonomia da classe trabalhadora, ele propôs a criação de uma escola única. A Escola unitária do trabalho intelectual (escola “desinteressada”, de cultura geral, humanista, formativa) e do trabalho manual (escola “interessada”, técnica, industrial) teria como um dos objetivos que todos tivessem uma mesma cultura, independentemente de sua origem social (NOSELLA, 2010). Essa escola – que deveria ser estatal, pública, gratuita e obrigatória a todos – encontra abrangência no pensamento de Perrenoud (2013).

A escola fundamentada na Pedagogia das Competências deve oferecer uma cultura comum envolvendo disciplinas “que estão ausentes dos programas do ensino obrigatório, sobretudo: direito, economia, ciências políticas, sociologia e psicologia” (PERRENOUD, 2013, p. 26). Nesse contexto, a Filosofia da práxis proposta por Gramsci configura-se como importante instrumento, no processo de formação integral do adolescente, para que a práxis pedagógica desenvolva em salas de aula competências para a vida. Com a Filosofia da práxis Gramsci apresenta a noção de que a realidade somente se demonstra na ação, quando o conhecimento humano se apropria da materialidade do mundo.

A Filosofia da práxis como metodologia e critério de interpretação de realidades situacionais é um referencial para que práticas pedagógicas sejam desenvolvidas visando, no mínimo, minimizar a dualidade presente no processo histórico da educação brasileira e que se intensifica com o “Novo Ensino Médio”: a escola de conhecimento para os filhos da elite e a escola para o trabalho, na qual aos filhos das massas economicamente desprivilegiadas são negadas disciplinas que promovem o pensamento crítico, a exemplo do que está posto na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) com a retirada da Filosofia, Sociologia e Educação Física como obrigatórias na matriz curricular.

Mediada pela Filosofia da práxis e pela Pedagogia das Situações-problema, a proatividade do aluno em superar “obstáculos cognitivos” (PERRENOUD, 20000), como recurso para desenvolver competências, permite assumir como verdadeira a hipótese demonstrada ao longo desta pesquisa: de que, à luz da proposta curricular do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista, centrada no ensino por competências, bem como da compreensão que os professores têm dessa modalidade de ensino, a Filosofia, pelas suas características específicas como reflexão crítica que procura compreender a realidade, mobiliza múltiplos recursos cognitivos – entre os quais o conhecimento, habilidades, valores e atitudes –, tornando-os, no plano da ação, favoráveis à resolução de situações-problemas que ocorrem nos diferentes contextos. A educação escolar pode contribuir com o desenvolvimento de competências em

prol da autonomia do educando quando possibilita a ele superar o senso comum e alcançar o “bom senso” (senso crítico), quando deixa de produzir a ignorância no interior escolar, ou seja, quando trabalha com conhecimento comprometido com a realidade do educando (GRAMSCI, 1999).

Na perspectiva de uma escola que potencialize a cosmovisão dos grupos não hegemônicos, emancipando-os em seus projetos de vida – nos quais estão incluídos a base material de produção, a atividade produtiva e o trabalho –, é que o diálogo entre Gramsci e Perrenoud ganha consistência. Uma escola que conceba a antropologia praxica, não mecanicista, mas dialética (SCHLESENER, 2016). Em Gramsci tem-se uma escola que problematiza políticas públicas voltadas para uma educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura. Em Perrenoud, tem-se uma pedagogia que se utiliza das competências para integrar o aluno na sociedade, que também compreende o mundo do trabalho. Em ambos, tem-se uma metodologia pedagógica compromissada com o sujeito social e histórico. O diálogo entre ambos os autores permite materializar na concretude espaço-temporal a Filosofia da práxis, na qual a técnica não se contrapõe à teoria; é elemento prático indispensável para que a teoria seja colocada em ação e a Filosofia atue não apenas transversalmente como prescrevem a BNCC (BRASIL 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020).

Esta é uma concepção presente na oitava com os professores. Eles têm clareza sobre a pertinência, importância e contribuição da Filosofia em um currículo fundamentado no ensino por competências. Têm consciência de que a disciplina deve ser ministrada no Ensino Médio como forma racional de equacionar problemas concretos, vivenciados pelos educandos e partir desses problemas para estimular a pesquisa, a reflexão, a crítica, em busca de competências que lhes permitam superar as adversidades com as quais se deparam. No que se refere à docência, não se opõem à Pedagogia por Competências. Ressaltam a importância de a Educação Básica proporcionar saberes úteis para o mundo do trabalho. Discordam, porém, da ênfase prescrita nos documentos oficiais, em particular no Currículo Paulista, visando atender às demandas dos bens de produção.

Mediante análises dos depoimentos dos professores, conclui-se que na metodologia por eles utilizada para implementar suas práticas está o componente decisivo para definir a relação entre o ensino de Filosofia que ministram e a formação por competências proposta pela Rede. Seus perfis acadêmicos permitem classificá-los em dois grupos: professores com formação em Filosofia em cursos superiores e professores com Formação Pedagógica. O Currículo do Estado de São Paulo prescreve o ensino de Filosofia por temas; recurso didático-pedagógico que tem a aprovação de todos os entrevistados. Os professores com formação em Filosofia defendem a

abordagem temática com um tratamento à luz da história da Filosofia, dos textos filosóficos e dos pensamentos dos filósofos. Eles demonstram domínio de conceitos filosóficos e da Filosofia em sua historicidade, porém reconhecem que suas aulas são conteudistas e nem sempre conseguem despertar o interesse do aluno para o componente curricular.

Os professores com Formação Pedagógica – sem negar a importância da História da Filosofia com os seus textos e filósofos – recorrem a um conteúdo e situações que partem dos interesses mais circunscritos à problemática específica do adolescente do Ensino Médio. Segundo seus depoimentos, conseguem promover o debate em torno de temáticas relacionadas com o cotidiano cultural e político-social dos educandos, extraídas de diferentes esferas de gêneros discursivos, como notícias na imprensa, músicas, poesias, fatos do cotidiano. Reconhecem, porém, que a falta de domínio sobre conceitos filosóficos e históricos conduz suas práticas de ensino e aprendizagem a um filosofar descaracterizado da fundamentação filosófica.

Essa realidade evidencia a urgência da formação continuada de professores filósofos para práticas de ensino e aprendizagem que fundamentem o componente curricular Filosofia na formação por competências. Ressalta também a importância de valorização da formação docente em cursos superiores de Filosofia, consolidada em uma práxis pedagógica direcionada para a Educação Básica. Em suma, “os cursos de formação de professores, licenciaturas de modo geral, têm a necessidade de estar articulados às novas concepções de currículo, estabelecidas pela BNCC, às reflexões sobre a prática em sala de aula e ao objetivo de formação para o jovem do Ensino Médio” (CASAGRANDE; ALONSO; SILVA, 2019, p. 422).

Estes são dados, no entanto, segundo expectativas dos professores entrevistados, que não inviabilizam a importância da Filosofia no contexto formativo por competências, mas indicadores da necessidade de formação docente e da oferta nas unidades escolares de condições para que sejam desenvolvidas em salas de aula práticas que permitam ao aluno construir competências para a vida e não somente para a base material de produção. Compreendem que a Filosofia, como postura geral de reflexão e gestora da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, dispõe de características e ações facilitadoras que levam suas práticas a fazer relações entre a disciplina e a educação/formação por competências.

Práticas de ensino e aprendizagem baseadas no espírito crítico da Filosofia, seja mediante textos filosóficos ou de gêneros de outras esferas, é a tônica das aulas. Apesar da intencionalidade dos professores em desvendar a ideologia dos grupos dominantes presente nas diretrizes curriculares, a criticidade filosófica tende a impactar com menor intensidade no processo de formação integral do aluno por conta de práticas ministradas sob a ótica de um



ensino disciplinar. O planejamento individual, baseado na proposta curricular do Estado e no ensino por competências, é característico na ação de todos os professores entrevistados. Apesar de reconhecerem o potencial da Filosofia em articular contribuições formativas com as demais disciplinas, a interdisciplinaridade é ação pouco presente em suas práticas e a transdisciplinaridade, ausente. Eles têm consciência da importância do momento coletivo para a elaboração do planejamento, como também de que ele não deve limitar-se aos conteúdos curriculares previstos por lei, devendo incorporar elementos que beneficiem a atuação docente numa perspectiva filosófica interdisciplinar e transdisciplinar.

As razões indicadas pelos professores para o não cumprimento do planejamento escolar participativo – falta de tempo por trabalharem em várias escolas, infraestrutura inadequada, sala de aulas repletas, entre outras – também interferem na escolha do conteúdo, seleção dos materiais e nas avaliações. Diante dessas adversidades, dentre tantas outras, os professores adotam o diálogo como método para promover o debate sobre o conteúdo e os aspectos pedagógicos da proposta curricular. Apesar de ser prática presente no contexto histórico da Filosofia, Ghedin (2008) alerta que o diálogo deve ser adotado no Ensino Médio não como método, mas como atividade filosófica ou estratégia para ensinar e aprender o conteúdo. Nessa perspectiva, o diálogo assume caráter pedagógico para o filosofar crítico sobre a realidade, tanto do ponto de vista da tradição filosófica quanto de textos de outras esferas de gêneros. Para que isso ocorra em salas de aula, no entanto, é necessário que o professor de Filosofia tenha domínio do saber filosófico em sua trajetória histórica e de práticas contextualizadas sobre os temas e problemas que motivaram o conjunto dos conteúdos que compõem a Filosofia.

Ao adotar o diálogo como recurso pedagógico para superar obstáculos delineados por situações-problema, a Filosofia atua como gestora de um saber contextualizado, interdisciplinar e transdisciplinar, uma vez que “os componentes curriculares de cunho filosófico complementam e articulam as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas” (SEVERINO, 2002, pp. 183-194). Essa perspectiva faz com que seja necessário ao professor focar os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, que bem trabalhados conduzem ao eixo basilar da reforma do Ensino Médio: as competências. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade apontam para a necessidade de se organizar o currículo escolar de modo a levar o aluno a enriquecer a compreensão dos fenômenos a partir de suas múltiplas interconexões com as esferas produtiva, social/política e simbólica. A contextualização permite-lhe estabelecer uma relação de reciprocidade com sua realidade, de modo que o conhecimento das informações ou dos dados não fique isolado.

Nesse contexto, a Filosofia contribui positivamente para o processo, uma vez que o tratamento interdisciplinar/transdisciplinar e contextualizado propicia ao professor trabalhar com textos, subsidiados por reflexões, debates e a escrita. Esteja na tradição filosófica a gênese dos critérios para a seleção de textos ou no cotidiano do aluno a partir de temáticas presentes em gêneros textuais na música, nos jornais, nas poesias, enfim, no universo cultural do jovem, o filosofar como práxis no ensino de Filosofia conduz ao texto filosófico (GHEDIN, 2008). É fundamental, porém, o equilíbrio nas práticas pedagógicas para que o ensino de Filosofia não caia no conteudismo amparado em textos filosóficos, ou no “desfilosofizar” (GALLO, 2006) associado ao pragmatismo ideológico presente em textos veiculados no universo cultural do jovem. O ensino de Filosofia como “processo reflexivo” e “atividade de criação de conceitos”, como indicados por Ghedin (2008) e Gallo (2006) são recursos didático-pedagógicos de manutenção desse equilíbrio.

A Filosofia enquanto Oficina de Conceitos é uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, mudá-lo ou transformá-lo (GALLO, 2006). Partindo de situações-problema previamente definidas, de caráter concreto, as Oficinas de Conceitos apresentam-se como propostas didático-pedagógicas para que o educando desenvolva sua própria experiência do pensamento, (re)criando conceitos filosóficos; uma possibilidade, portanto, de aprender Filosofia e a filosofar, em um processo no qual teoria e prática são componentes basilares para que as práticas de ensino e aprendizagem de professores filósofos levem os educandos a elaborar e a se apropriar dos instrumentos intelectuais necessários para a construção de competências para a vida.

Na perspectiva da reflexão crítica e da Oficina de Conceitos, a Filosofia, à luz do filosofar gestado no diálogo entre competências e o referencial teórico-metodológico presente no pensamento gramsciano da Escola unitária da cultura e do trabalho, cumpre a tarefa de elucidar mentes para que a Pedagogia das Situações-problema não seja estigmatizada como educação a serviço da chamada economia do conhecimento, em detrimento da apropriação da cultura; mas como uma lógica que possa oportunizar aos professores de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo, boas práticas de ensino e com a qual o educando estabelece uma identidade de realização, consciente e responsável, nas dimensões produtiva, social e simbólica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Manoel Francisco do. **Ensino de Filosofia e Pedagogia das Competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

AMORIM, Rosendo Freitas de *et al.* A reforma do Ensino Médio com base na Lei 13.415/2017 e as implicações no ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 39, pp. 172-188, dez. 2018.

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Uma formação formatada: posição da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação “Básica”**. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2016.

BARRETO, Hydneá Ponciano Domingueti. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado**. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

BATISTA, Eraldo L.; LIMA, Marcos R. Demerval Saviani – uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. In: BATISTA, Eraldo L; ORSO, Paulino J.; COSTA, Bruno B. (Org.) **Os intelectuais e a defesa da educação brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2018, pp. 197-224.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961** - Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997a.

\_\_\_\_\_. **Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.** Resolução n. 2, de 26 de junho de 1997. D.O.U de 15.7.97 - Seção 1 - p. 14927. Brasília: MEC, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília: MEC, CEB/CNE, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).** Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília: MEC, CEB/CNE, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM).** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** Documento básico. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: INEP, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Bases Legais (PCNEM).** Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9.1.2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB). Vol. III. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), Vol. I. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008.** Implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE n. 81, de 16.12.2011.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <[siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/81\\_11.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/81_11.htm)>. Acesso em 05 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE). Ministério da Educação. Diário Oficial da União - Seção 1 – Brasília, DF. Edição Extra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra. Brasília, DF, 23.09.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 02 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em 02 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 14,2% e taxa de subutilização é de 29,0% no trimestre encerrado em janeiro de 2021. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30391-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-14-2-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-29-0-no-trimestre-encerrado-em-janeiro-de-2021>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BRUENING, Pamela. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. **Revista Educação**. São Paulo, 1 ago. 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CAMPOS, Gilsiléa de Sousa. Gestão da qualidade total na educação: possibilidades e desafio. **XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão (CNEG)**, Rio de Janeiro: Firjan, 2015. Disponível em: <[https://www.inovarse.org/sites/default/files/T\\_15\\_029M\\_15.pdf](https://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_029M_15.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CARNEIRO, Reivan Marinho de Souza. **Controle de qualidade e qualidade de vida**: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90. 2006. 212 f. (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 – 2024. **Reunião Científica Regional da ANPED** – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, pp. 1-16, jul. 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2021.

**CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE**. Centro de Educação Transdisciplinar: CETRANS. Convento da Arrábida, Portugal: 6 de novembro de 1994. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; PATIÑO, Tatiana Zanini da Silva. Currículo oficial do Estado de São Paulo: um estudo acerca de um ensino centrado em competências. In: BAUER, Carlos; DINIZ, Cássio; LAÇA, Héliida et. al. **XI Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições**

**Escolares** – Desafios das instituições escolares na contemporaneidade: ensino, financiamento, conhecimento aplicado e formação de professores. Livro dos Anais – v. I, Artigos Completos, São Paulo: UNINOVE, 2020, pp. 327-334.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 19, n. 60, pp. 407-425, jan./mar. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO05>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**. Dos pré-socráticos a Aristóteles. Volume 1. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia e ensino médio** – certos porquês, alguns senões, uma proposta. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao *et al.* (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, pp. 12-25, set/dez. 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

**DICIONÁRIO HOUAIS CONCISO**. Instituto Antônio Houaiss (Organizador). São Paulo: Moderna, 2011.

**DICIONÁRIO MICHAELIS 2000**. Rio de Janeiro: Reader's Digest; São Paulo: Melhoramentos, 2000.

DOIMO, Diego Augusto; GEBRAN, Raimunda Abou. Filosofia no Ensino Médio: competências e habilidades no currículo e na avaliação. **Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**, São Luís, v. 8, ano 8, abril 2015. Disponível em: <<https://livrozilla.com/doc/759096/filosofia-no-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 30 fev. 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 18, pp. 35-40, set/dez. 2001. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30074>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Licinia Maria *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, pp. 1-26, jun. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso (Org.). **Educação para o Pensar**. São Paulo: Alínea Editora, 2003

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Rio de Janeiro: Editora Penso, 2018.

FLEURY, Afonso Carlos Correa; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, pp. 183-196, Edição especial, 2001. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, educação e trabalho na concepção de Antônio Gramsci. **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (ESBP)**, Curitiba, pp. 9466-9477, 26 a 29 out. 2009. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2015\\_2166.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2015_2166.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FULFARO, Ana Carolina. INOVA, a educação do desemprego e da precarização. **Esquerda Diário**. São Paulo, 2 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/INOVA-a-educacao-do-desemprego-e-da-precarizacao-29944>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Éthica**, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, pp. 17-35, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRIGUEZ, Juan Bautista Martínez *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto alegre: Artmed, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3ª. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. V. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2, 2ª. edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos**. V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio. In: NOVAES, José Luís Correa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira de. **A filosofia e seu ensino: desafios emergentes**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2006.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, pp. 121-138.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, pp. 15-39, abr. 2000b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, pp. 2-11, maio/ago. 2002. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/539>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico Do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, pp. 2-11, set/dez. 2001. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/570>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, pp. 386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, pp. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.



MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma de recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et. al. **As Competências para ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 113-135.

MACEDO, Lino de; FINI, Maria Inês. Uma análise do conceito de competências na BNCC. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, n. 37, jan./ago. 2018. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/analise-de-competencias-na-bncc/>>. Acesso em: 13 fev. 2021

MACEDO, Lino de. O professor e suas competências. In: MACHADO, Nílson José *et al.* **Ciclo ação e formação do professor**. São Paulo: USP/Itaú Social, 2019.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et. al. **As Competências para ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 137-155.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução Willian Laços. Campinas: Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Virtual Books, agosto de 1866. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/73374929/instrucoes-para-os-delegados-do-conselho-geral-provisorio-as-diferentes-questoes>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARQUES, Cassio Donizete; EVANGELISTA, Francisco; MARTINS, Marcos Francisco et. al. **Ensino de filosofia: Metodologia para os níveis fundamental e médio**. GT: Filosofia da Educação, n.17. Caxambu: ANPED, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados, 2008.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, pp. 27-44.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MICHELIS, Ângela. A filosofia da práxis em Antonio Gramsci. **Revista de Filosofia AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v. 4, n. 2, pp. 57-66, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/34283>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O pensamento pedagógico de Gramsci. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, pp. 63-73, set/dez. 2002. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/195257088.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, pp. 43-59, 2013.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 4 ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Gerson Araújo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. 2005. 218f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; DA SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, pp. 1057-1080, out/dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; VOSGERAL, Dilmeire Sant Anna Ramos. Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, pp. 107-144, jan./mar. 2019. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pp. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **A escola de Gramsci**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, pp. 1051-1066, out/dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. A escola de Gramsci: vinte anos depois. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, pp. 172-205, jan. 2015a. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8618>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, pp. 121-142, jan./mar. 2015b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206007>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

PACIEVITCH, Thais.; MOTIN, Giani; MESQUIDA, Peri. O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação. **VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE)**, Curitiba, pp. 4607-4618, 2008. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/757\\_614.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/757_614.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, pp. 101-120.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASTORE, José. As dificuldades dos jovens no mercado de trabalho. **Conselho de Emprego e Relações do Trabalho da FecomercioSP**, São Paulo, 3 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.fecomercio.com.br/noticia/as-dificuldades-dos-jovens-no-mercado-de-trabalho-por-jose-pastore#:~:text=As%20dificuldades%20dos%20jovens%20no%20mercado%20de%20trabalho%20por%20Jos%C3%A9%20Pastore,-Presidente%20do%20Conselho&text=Um%20deles%20%C3%A9%20a%20persist%C3%Aancia,24%20anos%20chega%20a%2027%25.>>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da reforma do estado**, Brasília, v. 1, 58 p. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Construir Competências é virar as costas aos saberes? Publicado originalmente em **Résonances Mensuel de L'école Valaisarme**, Genebra, Suíça, n. 3, Dossier et compétences, pp. 3-7, novembre, 1998. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_40.html#Heading](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_40.html#Heading)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. A Formação dos Professores no Século XXI. In: \_\_\_\_\_ et, al. **As Competências para ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 14-36.

\_\_\_\_\_. **Os Ciclos de Aprendizagem**. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A Escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PROENÇA-LOPES, Leandro de; ZAREMBA, Fellipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. hist.edu.latinoam**, v. 15, n. 21, pp. 283-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 93-114, mar. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo. Cortez. 2006.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192356>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

RICARDO, Ello Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, pp. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2021.

RODRIGO, Lúcia Maria. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (org.). **A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009. pp.79-93. (Col. Filosofar é preciso).

RODRIGUES, Bruno Felipe da Silva; BACHEGA, Stella Jacyszyn. A evolução histórica e os mestres da qualidade. In: NEVES, Adriana Freitas *et al.* (Org.). **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, vol. 3**. São Paulo: Blucher, 2015, pp. 200-217.

ROIO, Marcos Del. Prefácio. In: SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

ROSENTHAL, Dália. **Prática transdisciplinar, Formação e Arte – VII**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Artes Plásticas, 2013. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/Projeto%20JBA.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRIGUEZ, Juan Bautista Martínez *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto alegre: Artmed, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista – etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Volume 1. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Inova Educação: Currículo e Práticas de Ensino**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Guia de Transição, São Paulo Faz Escola, Área de Ciências Humanas**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019c.

\_\_\_\_\_. **Currículo Paulista - Ensino Médio**. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretorias de Ensino**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/#>>. Acesso em: 10.07.2021.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

\_\_\_\_\_. A Filosofia na Formação do Educador. In: \_\_\_\_\_ **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas: Autores Associados. 1996. pp. 08-24.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pp. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **A lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, pp. 1-18, jun. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Filosofia, política, educação: leituras de Antonio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contraideologia**. São Paulo. EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. Proposta de um universo temático para a investigação em filosofia da educação: as implicações da historicidade. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 19, pp. 11-27, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Ensino de Filosofia: Perspectiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp. 183-194.

\_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Denis Brasil Rodrigues da; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4040/2604>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. A filosofia no ensino médio: uma (re)leitura a partir dos PCNs. In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2004.

SOUZA, Lilian Amaral da Silva; OKÇANA, Battini. A formação por base em competências na educação profissional frente às novas tecnologias. **II Jornada de didática e I Seminário de pesquisas do CEMAD – Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora**, Campinas, pp. 288-305, set. 2013.

SOUZA-POMIECINSKI, José Antunes de. **A contribuição do ensino de filosofia para a educação integral**. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Planalto Catarinense, Lages (SC), 2016.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA NETO, José; MEDEIROS, Emerson Araújo de; SOUZA, José Francisco das Chagas de. A filosofia no sertão: da formação de professores à filosofia no ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 3, n. 1, pp. 38-58, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/27330>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

THOMÉ, Débora. **O Bolsa-Família e a social-democracia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

TO NO RUMO AÇÃO EDUCATIVA. **A reforma velada e o fechamento de salas de aula da rede estadual de ensino de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 28 fev. 2019. Disponível em: <<http://www.tonorumo.org.br/2019/02/reforma-velada-e-o-fechamento-de-salas-de-aula-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VALVERDE, Antonio José Romera; ESTEVES, Anderson Alves. O movimento pendular da disciplina filosofia no ensino médio, **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 12, n. 2, pp. 268-281, jul./dez. 2015.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A educação perante a nova ordem mundial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, pp. 1043-1048, set. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a15v2484.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998, pp. 11-35.

XAVIER, Antônio Carlos da R. **Gestão da Qualidade Total nas Escolas, um Novo Modelo Gerencial para a Educação**. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), 1991.

WEINSTEIN, Barbara. **(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ZABALA, Jesús María Goñi. El desarrollo de la competencia matemática en el currículo escolar de la Educación Básica. **Educatio Siglo XXI**, País Vasco, v. 27, n. 1, pp. 33-58, maio 2009.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



## **ANEXOS**

### **ANEXO I - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**Ilmo.(a) Sr.(a).**

**Diretor(a) da E.E.**

**São Paulo/SP.**

#### **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Pelo presente, venho solicitar a V.Sa. autorização para a realização, nessa Instituição, da coleta de dados da pesquisa intitulada **“ENSINO POR COMPETÊNCIAS: COMPREENSÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO”**, a ser executada pelo mestrando **José Humberto de Rezende**, sob minha orientação, junto ao **Programa de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu, da Universidade Nove de Julho**.

A pesquisa tem como objetivo aquilatar como os professores de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo expressam sua apreensão das diretrizes teóricas emanadas da legislação e como consideram que as estão pondo em prática. Buscar-se-á ver o que eles revelam com base na retomada e na reavaliação de sua prática docente, sobre a relação entre o ensino da Filosofia que ministram e a formação por competências proposta pela Rede. Observar-se-á como os professores de Ensino Médio incorporam essa dimensão em sua prática, bem como levam em conta essa meta na formação do aluno. Os depoimentos serão sistematizados para posterior análise categorial.

**Informo que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos.** Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente, agradeço-lhe à colaboração.

---

**Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino. Orientador**

---

**José Humberto de Rezende. Pesquisador responsável.**

Autorizado ( )

Não autorizado ( )

---

**Assinatura/Carimbo**

## ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome do(a) Professor(a): \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**1. Título do Trabalho Experimental:** ENSINO POR COMPETÊNCIAS: COMPREENSÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

**2. Objetivo:** Tendo como horizonte atingir o objetivo geral de explicitar e analisar a relação do ensino da Filosofia com a formação por competências no Ensino Médio em escolas públicas e entender em que sentido se pode implementar a proposta de competências nesse campo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, a investigação desenvolverá uma reflexão que buscará alcançar vários objetivos: investigará quais práticas de ensino e aprendizagem são utilizadas pelos professores no contexto do currículo referenciado na formação por competências; analisará se as práticas por eles utilizadas influenciam o educando em seu processo de formação, ou são práticas que projetam uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem apenas para o saber fazer, propagado pela ideologia dos grupos dominantes; observará se as práticas utilizadas pelos professores os levam a fazer relações entre a Filosofia e a educação/formação por competências; analisará se a relação entre o Componente Curricular e a educação/formação por competências se dá pelas características específicas da Filosofia como reflexão crítica que procura compreender a realidade, ou é decorrência de sua ação interdisciplinar/transdisciplinar com as demais áreas do conhecimento; identificará e caracterizará o que vem servindo de apoio a esses professores no planejamento e execução em suas aulas, com ênfase na educação/formação por competências.

**3. Justificativa:** A sociedade decorrente da política global coloca o ensino por competências na pauta da educação. No entanto, essa concepção pedagógica ainda encontra obstáculos pela frente: de um lado, da parte da escola e professores, que sabem da necessidade dessa prática, mas ainda encontram dificuldades em sua operacionalização; de outro, pelo retorno da Filosofia no Ensino Médio como disciplina obrigatória em 2009, depois de mais de 40 anos fora da grade curricular - portanto, ainda não consolidada como componente curricular. Recentemente, pela mudança complexa pela qual passa o Ensino Médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 para esta etapa da Educação Básica e em 2017 para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental. A reforma por meio da MP746/16 resultou na Lei 13.415/17, que garantiu nova sistematização para essa fase de ensino, determinando que se passa a considerar o ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia, nesse período da educação, não mais como componentes curriculares obrigatórios.

Diante desses obstáculos, é de suma importância compreender como a Filosofia pode colaborar com a construção de um currículo em que a educação e formação por competências estejam comprometidas com a transformação social, a qual tem como ponto de partida epistemológico o processo de formação do educando e sua interação no contexto geocultural.

**4. Procedimentos da Fase Experimental:** Neste primeiro momento professores de Filosofia participarão de forma ativa, relatando suas experiências escolares diante de um currículo concebido na educação e formação por competências. Relatos serão coletados pelo método práticas de ensino e aprendizagem e posteriormente analisados para a obtenção de resultados específicos sobre o tema.

**5. Métodos Alternativos Existentes:** O método utilizado para obtenção de dados será o de entrevista aberta, que proporciona em curto espaço temporal a coleta de forma eficaz nas pesquisas qualitativas, baixo custo operacional, permite a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem do professor no contexto da educação e formação por competências, dando base sólida para análise dos dados.

**6. Identidade dos Participantes:** O pesquisador se compromete a seguir todos os critérios éticos previstos nas leis que regem a atuação da pesquisa, tais como sigilo e preservação da identidade dos participantes, bem como apresentar devolutiva dos dados colhidos, caso sejam solicitados.

**7. Garantia do Sigilo:** Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não me apropriar de material tecnológico confidencial e/ou sigiloso a mim disponibilizado;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso a elas por meu intermédio e obrigando-me a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

**8. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa:** A participação é isenta de despesas, estando ciente de que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

**9. Local da Pesquisa:** A pesquisa será realizada no decorrer do ano letivo de 2020 com professores de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo.

**10. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores para Contato:** Orientador, Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (011) 9.8031.0941 / Aluno, José Humberto de Rezende (011) 9.8474.3398.

**11.** Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

**12. Consentimento Pós-Informação:**

Eu, \_\_\_\_\_, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante.**

**13.** Eu, **José Humberto de Rezende**, aluno pesquisador, certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção de vida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;
- c) A resolução CNS nº 466/12 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

\_\_\_\_\_  
**José Humberto de Rezende.**  
Assinatura do Pesquisador Responsável.

## **ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE FILOSOFIA**

### **Apresentação**

Gestores, Coordenadores e Professores entrevistados foram situados sobre a pesquisa e seus objetivos. Os dados apurados não se restringem a entrevistas, mas a observações em sala de aulas sobre práticas de ensino e aprendizagem, conversas com os docentes nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e na sala dos professores.

Estabeleceu-se que as identidades serão preservadas.

Sigilo absoluto das fontes de informação.

Resultados (poderão ser disponibilizados no final).

Anotações manuscritas e uso de gravador e aplicativos para videoconferências – Google Meet, Zoom, Microsoft Teams – e explicação sobre esses recursos.

### **A pesquisa**

Está vinculada ao projeto intitulado “**ENSINO POR COMPETÊNCIAS: COMPREENSÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**”, sob orientação do **Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino** e com a participação do discente **José Humberto de Rezende**, do Programa de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Nove de Julho.

#### **1 – Escolaridade**

Ensino Fundamental I: Local \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

Escola: ( ) Pública ( ) Particular

Ensino Fundamental II: Local \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

Escola: ( ) Pública ( ) Particular

Ensino Médio: Curso \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

Escola: ( ) Pública ( ) Particular

Ensino Superior: Curso \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Outros Cursos (Formação continuada, Extensão, Pós-Graduação Lato Sensu / Stricto Sensu):

Quais? \_\_\_\_\_

Local \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_\_ Duração \_\_\_\_\_ Tipo \_\_\_\_\_

## **2 - Experiência Profissional**

Magistério: Nível de ensino \_\_\_\_\_ Tempo \_\_\_\_\_

Outras funções no ensino \_\_\_\_\_ Tempo \_\_\_\_\_

Outras experiências \_\_\_\_\_ Tempo \_\_\_\_\_

Situação Atual: Efetivo/a ( ) – Estável ( ) - Categoria F ( ) - Categoria O ( ) – Eventual ( ).

Escola / Nível / Período \_\_\_\_\_

Outra atividade remunerada? \_\_\_\_\_

## **3 - História de Vida**

Conte um pouco da sua vida, infância e juventude.

O que levou você a se tornar professor (a)?

## **4 - Educação (Concepção de educação e saber)**

Como você vê o papel da educação escolar hoje?

Você considera a qualidade do ensino como boa ou ruim? Por quê?

O que você acha que deverá mudar?

Você acha que os conteúdos trabalhados na escola são úteis para a vida dos alunos? Por quê?

O que você acha do currículo trabalhado nas escolas?

## **5 - Prática Pedagógica**

Como você faz o planejamento de suas aulas? Individualmente ou coletivamente?

Em que momentos você planeja?

Em que você se baseia para preparar suas aulas?

Como você organiza seu planejamento (conteúdo, objetivos, recursos e métodos)?

Seleciona materiais para suas aulas? Quais?

Os alunos recebem livros didáticos? De que áreas?

Se trabalha em outra escola, o planejamento, a divisão das áreas e as escolhas de materiais são semelhantes?

Em sua opinião, qual é a disciplina que os alunos mais gostam? Sabe por quê?

Como você avalia seus alunos? Como prepara as avaliações?

Na avaliação Formativa - ao contrário das práticas tradicionais, em que se buscava encontrar os “erros”, mais do que os “acertos” dos alunos –, o professor deve valorizar os ganhos que o estudante obteve ao longo de seu processo de aprendizagem, baseando-se nas matrizes de competências e habilidades, que exigem um outro olhar sobre o ensino. Quais as dificuldades e possibilidades presentes em sua escola para a execução dessa proposta?

## **6 - Formação / O papel do professor**

Você tem formação específica em Filosofia?

O que você se lembra sobre o ensino de Filosofia em sua formação acadêmica?

Sua formação foi direcionada mais para a pesquisa ou para o ensino?

Como você vê o papel do filósofo e do professor filósofo?

De que forma a ação pedagógica é influenciada por características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?

Você já dava aulas antes da LDB 9.394/1996 e dos PCN? Como era? O que mudou? Como era feito o planejamento?

Como você se tornou no professor que é hoje? E por quê?

## **7 – Formação por competências**

O debate sobre competências perpassa por todos os componentes curriculares, incluindo a Filosofia. A proposta curricular da Rede de Educação Básica do Estado de São Paulo tem-se baseado num modelo de ensino pelo qual se busca a formação do adolescente mediante a aquisição de competências. É o que está nas leis nacionais e nas regulamentações federais e estaduais, com fundamentação em bases teóricas reconhecidas, retomadas particularmente do pensamento de Philippe Perrenoud.

O que você entende por competências?

Apesar do desenvolvimento de competências no sistema educacional não ser um conceito novo – o termo tem estado presente no contexto do trabalho desde os anos de 1970 -, ele ainda suscita muitas dúvidas. No seu entendimento, por que isso ocorre?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista adotam competências como recurso epistemológico para preparar o jovem para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. Mediante a realidade da escola pública - nos aspectos estruturais, didático-pedagógicos e recursos humanos - como você avalia essa questão?

Você vê relação entre a Filosofia e a educação por competências?

Se não concebe, explique. Se concebe, essa relação se dá pelas características específicas da Filosofia como reflexão crítica que procura compreender a realidade, ou é decorrência de sua ação interdisciplinar / transdisciplinar com as demais áreas do conhecimento?

Você incorpora em sua prática a dimensão proposta pela BNCC e o Currículo Paulista de preparar o jovem para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho? Leva em conta essa meta da formação do aluno?

Analisando sua prática docente, como você avalia a relação entre o ensino de Filosofia que ministra e a formação por competências proposta pela Rede?

Partindo de sua compreensão sobre competências e prática docente, como a Filosofia pode contribuir com o processo de formação do educando, seja no seu modo de ser, quanto no seu modo de agir nas interações sociais, que incluem as relações produtivas?

A presença do ensino da Filosofia em um currículo voltado para a formação por competências se justifica ou esse componente é um estranho no ninho?

Ela tem desempenhado aí algum papel, teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo?

## **8 - Filosofia**

Depois de mais de quarenta anos ausente da matriz curricular, a Filosofia retorna em 2009, juntamente com a Sociologia, como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio, com a aprovação do projeto de Lei nº 11.683/2008. No entanto, a Lei nº 13.415/17 trouxe nova sistematização para essa fase de ensino, determinando que se passa a considerar o ensino dos conteúdos de Filosofia, Sociologia e de Educação Física, nesse período da educação, não mais como componentes curriculares obrigatórios. Essa complexa mudança está presente no Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 para o Ensino Médio e em 2017 para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental.

Pautado em sua prática docente, bem como na de outros professores-filósofos com os quais convive, você acredita que a Filosofia tenha se consolidado como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem na educação básica, da rede pública de ensino do Estado de São Paulo?

Você ensina filosofia por temas ou com base na sua história?

Se opta pela temática, considera possível ensinar esse componente sem recorrer à história da Filosofia e a textos filosóficos?

O que em Filosofia os alunos mais gostam? Sabe por quê?

O que em Filosofia lhe dá mais prazer em ensinar? Por quê?

O que você acha das diretrizes oficiais na área de História da Filosofia?

Você considera diretrizes como a BNCC e o Currículo Paulista para fazer seu planejamento em Filosofia? De que forma? Como você os usa?

As diretrizes oficiais do Ensino Médio estabelecem os conceitos estruturadores do ensino de Filosofia em seu papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Dessa forma, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, que acabe por desencorajar o aluno a ter ideias próprias, mas, sim, um conjunto de conhecimentos a ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida.

Você considera que a escola, hoje, se utiliza de métodos e recursos que articulem esses conceitos estruturadores com competências e habilidades que venham a estimular o aluno a conquistar sua cidadania como um direito?

Você, no seu planejamento, considera esses elementos?

O objetivo da Filosofia no Ensino Médio não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no educando a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios.

Como você analisa essa questão?

Considera adequados os conteúdos trabalhados em Filosofia? Se sim, por que os considera adequados? Se não, o que deveria ser diferente?

Quem você acha que deveria escolher os conteúdos de Filosofia ensinados nas escolas? Baseados em que?

De que maneira você trabalha os conteúdos de Filosofia?



Como prepara suas aulas?

A Proposta Pedagógica é o instrumento que permite à escola utilizar-se de uma prática que contemple as necessidades e realidade dos alunos e da comunidade a qual pertence. Isso nem sempre acontece e é reconhecido desde os PCN, que também veem no ensino de Filosofia um valioso instrumental para trabalhar três grupos de competências: Investigação e Compreensão; Representação e Comunicação; Contextualização Sociocultural.

Apesar de não serem competências exclusivas do ensino de Filosofia, elas encontram nesse componente curricular elementos apropriados.

Diante dessa realidade, é possível ao professor de Filosofia fazer a diferença, tornando-se um agente promotor de uma educação comprometida com a transformação social, a qual tem como ponto de partida epistemológico o ensino por competências intermediando o processo de formação integral do educando e sua interação com o contexto geocultural?

## **9 - O Mundo do Trabalho / Base Material de Produção**

A LDB 9.394/96 definiu um novo modelo para o Ensino Médio. Ele deixa de ser apenas preparatório para o superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de preparar o aluno para a formação geral, voltada para o mundo do trabalho e a cidadania.

Como você analisa essa proposta contemplada nas diretrizes oficiais, dentro das quais está inclusa a proposta curricular do Estado de São Paulo?

Você considera como competência do professor do Ensino Médio promover conhecimento que objetive inserir o aluno na base material de produção? Se sim ou não, por quê?

A escola na qual você trabalha estimula os professores a produzirem saberes que gerem conhecimentos aplicados para o mundo do trabalho?

Como professor de Filosofia, você acha que contribui para formar o aluno como cidadão e capacitá-lo para o mundo do trabalho? Como?

(Caso o professor contribua). Que recursos e métodos você se utiliza para desenvolver no aluno competências e habilidades para o mundo do trabalho?

Métodos e recursos para desenvolverem no aluno saberes práticos com vistas na base material de produção - como equacionar e resolver problemas reais - são os mesmos para levá-los a formular enunciados admissíveis e aceitáveis no ensino de Filosofia?

Para capacitar o aluno para o mundo do trabalho, você considera importante ao professor apropriar-se de conhecimentos nele existentes, ou acredita serem as competências do ensino de Filosofia suficientes para desenvolver saberes práticos, associados a visões de mundo?

Você se atualiza sobre mudanças, normas e regras vigentes no mundo do trabalho? Se sim, quais recursos você se utiliza para atualizar-se. Se não, por que não considera importante? Sabe-se que grandes contingentes de excluídos sociais encontram-se nessa condição porque tiveram pouca ou nenhuma chance de se beneficiar da educação escolar e dos saberes que se pode desenvolver por meio dela. Como você analisa essa questão e o que considera necessário para reverter esse quadro?

## **10 - Apoios Didáticos**

Os alunos costumam ser curiosos com relação aos conteúdos de Filosofia? Trazem questões para as aulas?

Que tipo de curiosidades e relações com o seu cotidiano os alunos trazem para as aulas?

Como você analise a contextualização e a interdisciplinaridade propostas pelos PCN e incorporadas na BNCC e no Currículo Paulista? Viabiliza essa proposta em suas aulas?

O que você acha dos temas transversais? Eles são importantes para o seu trabalho?

Trabalha com tais temas em aula?

Com quais temas você trabalhou este ano na sua classe?

Você usa materiais de apoio didático para preparar e/ou dar suas aulas?

Quais materiais? Tais materiais estão disponíveis na escola?

Como você tem acesso a esses materiais?

Para que você usa esses materiais? De que forma?

Quem escolhe os materiais que chegam à escola?

Você costuma comprar livros para usar em suas aulas? De que tipo / tema?

Quais livros você já comprou relativos ao ensino de Filosofia?

A escola tem biblioteca? Tira livros na biblioteca? Quais?

Você sugere alguns livros para a escola comprar? E a escola compra?

Você conhece e usa livros paradidáticos? Quais?

Quais dos recursos constantes no quadro apresentado a seguir, você costuma usar nas suas aulas de Filosofia?

Com que frequência?

Recursos	Semanal						Mensal						Esporádica					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
<b>Docentes</b>																		
<b>Notícias / Recortes de Jornais</b>	X		X	X				X				X						X
<b>Notícias de TV</b>	X		X	X				X			X	X						
<b>Notícias de Revistas comuns</b>							X	X	X	X		X						X
<b>Artigos de Revistas Especializad as.</b>				X			X		X					X				X X
<b>Filmes</b>			X				X	X		X		X						X
<b>Vídeos Educativos</b>							X		X	X		X		X				X
<b>Celular</b>	X		X	X				X			X	X						
<b>Livros Paradidático s</b>							X		X	X				X				X X
<b>Programas de computador</b>													X	X	X	X	X	X
<b>Jogos</b>							X					X		X	X	X	X	

### 11 - Encerramento:

Há alguma pergunta que eu não tenha feito e você considera importante acrescentar?

Podemos encerrar?

**Data:**

**Local:**

**Mapeamento geral dos dados coletados no formulário inicial constante do roteiro de entrevista**

<b>Características</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>	<b>Docente 4</b>	<b>Docente 5</b>	<b>Docente 6</b>
<b>Idade</b>	45	50	41	40	38	
<b>Estado Civil</b>	Casada	Casado	Casado	Casado	Casado	Solteira
<b>Formação</b>	História/R 2 Filo	Filosofia	Sociolo/R 2 Filo	História/ R2 Filo	Filosofia	Filosofia
<b>Tempo de Experiência no Magistério</b>	10	11	14	4 anos	10	6 anos
<b>No. de Filhos</b>	3	1	2	0	2	0
<b>Tempo que reside na região</b>	Mora Distante da Escola	4 anos	10 anos	10 anos	8 anos	7 anos
<b>Utiliza Livro Didático</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Livro Paradidático</b>	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
<b>Assina Jornal</b>	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
<b>Assina Revista</b>	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Tem TV.</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Tem TV a Cabo</b>	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
<b>Aparelhos Eletro Domésticos</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Celular</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Computador/ Internet</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Tem Carro</b>	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
<b>Tipo de Moradia</b>	Alugada	Alugada	Alugada	Alugada	Alugada	Própria
<b>Renda Familiar</b>	5 Sal. Mínimos	5 a 8 Sal. Mínimos	8 Sal. Mínimos	4 Sal, Mínimos	5 Sal. Mínimos	4 Sal. Mínimos