



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

SILVIA REGINA MACÁRIO DOS SANTOS

A FILOSOFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

FORTALEZA

2024

SILVIA REGINA MACÁRIO DOS SANTOS

A FILOSOFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S238f Santos, Silvia Regina Macário dos.
A filosofia nos livros didáticos do novo ensino médio / Silvia Regina Macário dos Santos. – 2024.
112 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,
Mestrado Profissional em Filosofia, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef.

1. Novo ensino médio. 2. Filosofia. 3. PNLD. 4. Livros didáticos. I. Título.

CDD 100

SILVIA REGINA MACÁRIO DOS SANTOS

A FILOSOFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em 25/04/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ada Beatriz Gallicchio Kroef (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Maria Marinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Roberta Liana Damasceno Costa
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

AGRADECIMENTOS

À professora Ada Kroef, pela orientação e todo apoio durante esta cartografia.

Às professoras Cristiane Marinho e Roberta Liana, pela disposição, pelas valiosas contribuições e colaboração nesta cartografia.

Aos professores do Mestrado profissional em Filosofia, PROF-FILO, da Universidade Federal que contribuíram com esta caminhada.

À Secretaria do Mestrado nas figuras dos prof. José Carlos e Hugo Filgueiras sempre dispostos a nos ajudar, e a todos os trabalhadores e servidores que fazem a universidade funcionar.

Aos colegas e amigos do Mestrado com quem compartilhamos as angústias, as dificuldades e os prazeres de pesquisar, aprender e reinventar nossa prática cotidiana como professores de filosofia na educação básica.

A todos e todas, meu muito obrigada.

RESUMO

A cartografia *A Filosofia nos Livros Didáticos do Novo Ensino Médio* pretende responder à pergunta O que tem de Filosofia nos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que constam no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) deste novo Ensino Médio?, mas para isso parto da crença de que o ensino de filosofia no Ensino Médio deva ser um componente curricular que busca a criação de conceitos, como pensado por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992), exercitando assim uma pedagogia do conceito, enfatizando a proposta de Sílvio Gallo que é transformar as aulas de filosofia num laboratório de experiência do pensar através da “oficina de conceitos”. A cartografia está dividida em três platôs. O primeiro platô consiste na pesquisa bibliográfica e estudo teórico que justificam o ensino da filosofia como uma atividade de criação de conceitos, como pensado, inicialmente, por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992) e defendido por Sílvio Gallo. No segundo platô faço uma breve discussão sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ensino Médio), abordando a cronologia da implementação do novo Ensino Médio e trazendo pontos de vistas sobre a mesma, principalmente no que tange ao componente curricular filosofia. No terceiro e último platô trago o produto, resultado desta cartografia: uma análise dos livros didáticos que constam no PNLD. Esta análise tem como base a filosofia como criação de conceitos e a geofilosofia. A análise feita dos livros não seguiu um padrão comum de pensamento positivo ou negativo, pois acredito, dentro de um olhar da diferença, sempre ser possível criar movimentos, trocar o ou por e, e, e (a gagueira), fugir, produzir novos sentidos e desterritorializar. Faço movimentos de capturas e rupturas, simultaneamente, e traço linhas e cartografias. Quebrando modelos. É uma análise positiva e negativa, pensando numa gagueira criativa, pensando nos livros como platôs e ressonâncias, observando neles o que tem de significantes e significados, perguntando a eles, quais suas significações e subjetivações dominantes. Buscando respostas que produzam máquinas de guerra, resistências fora do sistema, através de afectos, intensidades, experiências e experimentações. E para isso, acredito que o professor precisa criar.

Palavras-chave: novo ensino médio; filosofia; PNLD; livros didáticos.

ABSTRACT

The cartography Philosophy in Textbooks of the New High School aims to answer the question What is Philosophy in the books of Human and Applied Social Sciences that appear in the National Textbook Plan (PNLD) of this new High School?, but for this I start from belief that the teaching of philosophy in high school should be a curricular component that seeks to create concepts, as thought by Deleuze and Guattari in *What is philosophy?* (1992), thus exercising a pedagogy of the concept, emphasizing Sílvia Gallo's proposal, which is to transform philosophy classes into a laboratory for the experience of thinking through the “concept workshop”. The cartography is divided into three plateaus. The first plateau consists of bibliographical research and theoretical study that justify the teaching of philosophy as an activity of creating concepts, as initially thought by Deleuze and Guattari in *What is philosophy?* (1992) and defended by Sílvia Gallo. In the second plateau I make a brief discussion about the new National Common Curricular Base (BNCC - Secondary Education), addressing the chronology of the implementation of the new Secondary Education and bringing points of view about it, mainly with regard to the philosophy curricular component. In the third and final plateau I bring the product, the result of this cartography: an analysis of the textbooks that appear in the PNLD. This analysis is based on philosophy as the creation of concepts and geophilosophy. The analysis of the books did not follow a common pattern of positive or negative thinking, as I believe, within a view of difference, it is always possible to create movements, exchange the or for and, and, and (the stuttering), escape, produce new meanings and deterritorialize. I make movements of captures and ruptures, simultaneously, and draw lines and cartographies. Breaking models. It is a positive and negative analysis, thinking about a creative stutter, thinking about books as plateaus and resonances, observing their signifiers and meanings, asking them what their dominant meanings and subjectivities are. Seeking answers that produce war machines, resistance outside the system, through affections, intensities, experiences and experiments. And for this, I believe that the teacher needs to create.

Keywords: new high school; philosophy; PNLD; textbooks.

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS TRAÇOS.....	9
2	PLATÔ 1. O ENSINO DE FILOSOFIA COMO MÁQUINA DE GUERRA.....	15
2.1	A educação como máquina de guerra.....	15
2.2	A filosofia como criação de conceitos.....	18
3	PLATÔ 2. O LUGAR DA FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO	29
3.1	O debate sobre o ensino da filosofia no Ensino Médio.....	29
3.2	Lei 13.415 e as 1ª e 2ª versões da BNCC.....	32
3.3	A Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão.....	37
3.4	A “formação integral” na reformulação do Ensino Médio.....	48
4	PLATÔ 3. A FILOSOFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CHSA – O USO COMO MÁQUINA DE GUERRA.....	52
4.1	Editora Moderna - Coleção Diálogo.....	54
4.2	Editora Moderna - Coleção Conexões.....	60
4.3	Editora Moderna - Coleção Identidade em Ação.....	64
4.4	Editora Moderna - Coleção Plus.....	68
4.5	Editora FTD - Coleção Multiversos.....	72
4.6	Editora FTD - Coleção Prisma.....	75
4.7	Editora Do Brasil - Coleção Conexão Mundo.....	79
4.8	Editora Do Brasil - Coleção Interação.....	82
4.9	Editora SM - Coleção Ser Protagonista.....	84
4.10	Editora AJS - Coleção Módulos.....	86
4.11	Editora Ática - Coleção Diálogos.....	88
4.12	Editora Palavras - Coleção Palavras de.....	91
4.13	Editora Saraiva - Coleção Humanitas.....	93
4.14	Editora Scipione - Coleção Contexto e Ação.....	95
5	CONSIDERAÇÕES.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101

ANEXO A – AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO	106
.....	
ANEXO B – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES.....	108

1 PRIMEIROS TRAÇOS

O que tem de filosofia nos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que constam no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) deste novo Ensino Médio? Esse questionamento foi o que me orientou na produção desta cartografia.

Quero iniciar esta cartografia narrando uma pequena história de como surgiu minha angústia e cheguei a este questionamento.

Na primeira semana de agosto de 2021, no primeiro dia de planejamento do semestre, eu e os outros três professores da área de Humanas da escola ao qual estou lotada fomos chamados para escolher o livro didático do chamado Objeto 2. Objeto (ou Objeto de conhecimento) é o que antes era conhecido como sendo os conteúdos que eram abordados em sala de aula. O Objeto 1 são os livros dos Projetos Integradores e os Projetos de Vida, o Objeto 2 são os livros didáticos.

Entramos na sala do Multimeios (Biblioteca) e em cima de uma mesa enorme (uma improvisação de várias mesas juntas) continham várias pilhas de livros a serem escolhidos por nós quatro. Começamos a folhear os livros e após alguns minutos é que fomos entender que não existiam livros didáticos para cada componente curricular, pois os livros não eram de Filosofia, ou de Sociologia, ou de Geografia, ou de História, os livros eram de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Logo, a escolha deveria ser realizada da seguinte forma: Tínhamos que escolher dentre todas (as coleções) apenas uma (coleção) e esta uma, seria utilizada por nós quatro em nossas aulas a partir do ano seguinte (2022). Esta conclusão nos deixou angustiados, porque isso nunca aconteceu antes e não tínhamos a mínima ideia de como iríamos utilizar este material em sala de aula, na prática. E, claro, neste momento nasce em mim a seguinte preocupação: o que tem de filosofia nesses livros?, mas isso era algo, infelizmente, a analisar depois.

Como estávamos sendo pressionados pela gestão para escolhermos naquele dia, chegamos a um acordo de cada um escolher uma coleção baseando-se nos autores que já possuíam experiência na produção desse tipo de material, ou seja, os que já escreveram livros didáticos pelo PNLD. Esta forma de escolha não ajudou muito, pois percebemos que os autores experientes não estavam participando deste projeto. Isso me deixou bem intrigada, pois, no caso da Filosofia, autores com grande experiência em escrever livros didáticos como Marilena Chauí (Convite à Filosofia), Maria Helena Pires Martins (Filosofando) e Silvio Gallo (Filosofia – Experiência do Pensamento), dentre outros, não estavam envolvidos neste projeto. Surge o primeiro questionamento afim de duvidar deste projeto chamado “novo Ensino Médio”. Por que

autores e autoras de renome e com experiência em produzir livros do PNLD não estavam participando deste projeto? Este questionamento já me fez olhar para este novo Ensino Médio duvidando da qualidade dele.

Retornando ao dia da escolha dos livros, como a estratégia, a de escolher a coleção por autores com experiência, não deu muito certo, combinamos de escolher a coleção por autores em que a maioria fossem doutores ou, pelo menos, mestres. Essa outra estratégia surgiu porque percebemos que a grande maioria dos autores das coleções possuíam apenas graduação. Não quer dizer que ter “apenas” graduação a pessoa não tenha competência para escrever um livro didático para ser utilizado no Ensino Médio, mas decidimos por essa estratégia por acreditarmos que com doutorado a pessoa tenha mais leitura e mais experiência com a escrita. Cabe aqui frisar que cada coleção foi produzida por uma equipe de, no mínimo, 4 autores com formações diferentes. Optarmos por essa estratégia para a escolha da coleção que iríamos utilizar na nossa escola não foi a melhor ou mais sábia, mas foi a possível para o momento. E assim escolhemos a seguinte coleção:

Editora Moderna - Coleção Diálogo.

Livro 01 – Ser Humano, Cultura e Sociedade.

Livro 02 – Trabalho, Tecnologia e Natureza.

Livro 03 – Relações de Poder: Território, Estado e Nação.

Livro 04 – Lutas Sociais e Reflexões sobre a Existência.

Livro 05 – América: Povos, Territórios e Dominação Colonial.

Livro 06 – Dilemas das Repúblicas Latino-Americanas.

Assim como qualquer outra coleção, os livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD, ela é composta por seis livros que serão utilizados por todos os professores da área de ciências humanas. Seis livros para os três anos do Ensino Médio. E assim, com a escolha desta coleção, iniciamos nossos trabalhos no chamado novo Ensino Médio. Foi a partir deste momento que fiquei curiosa em compreender mais do que se tratava este projeto e para minha “sorte” em outubro do mesmo ano (2021) eu fui convidada pela gestão da escola a ser a representante da área de ciências humanas e fazer o curso CHSA - Formação para implementação do Novo Ensino Médio, o qual eu fiz de outubro de 2021 a janeiro de 2022.

O curso foi elaborado pela SEDUC-CE e disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED) da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), com o objetivo de preparar as/os gestoras/es, professoras/es e equipes técnicas das Crede/Sefor da rede pública estadual de ensino para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), de acordo com a Lei nº 13.415/2017. O curso teve como estrutura central

3 módulos complementares à formação de gestores, coordenadores escolares e professores, são eles:

a) Módulo I - Introdução ao NEM: módulo comum para gestores e professores que objetiva dar uma visão geral sobre o que há de novo no Ensino Médio, no que tange às mudanças e/ou adaptações a serem realizadas na escola, às possibilidades relacionadas ao professor e aos alunos, à sistemática de avaliação da aprendizagem, dentre outras.

b) Módulo II - Aprofundamento para gestores e professores por área do conhecimento: módulo que trata de temas específicos para os gestores: ser gestor escolar no Ensino Médio e formação continuada na escola, bem como para os professores por área do conhecimento, como autoria e criação docente, integração curricular por área e educação profissional e tecnológica.

c) Módulo III - O NEM na rede estadual de ensino do CE: módulo que faz uma conexão entre o contexto sociopolítico educacional do Ceará e a elaboração da Arquitetura curricular do Novo Ensino Médio, levando em consideração as modalidades de escolas existentes e as características territoriais específicas no Estado.

Os dois primeiros módulos foram formados pelas trilhas constantes na Plataforma Nosso Ensino Médio: formação para educadores, versão Ceará, disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/mapa-da-formacao/?rede=ce>. Esta plataforma teve o patrocínio e realização das instituições: iungo, reúna e itaú educação e trabalho.

Durante a execução do curso fiquei curiosa em saber sobre os realizadores desta plataforma. Aqui vai alguns poucos dados sobre cada instituição.

Sobre o Instituto iungo:

O Instituto iungo “foi criado com uma visão de educação: uma escola em que os estudantes se desenvolvem integralmente e podem construir seus projetos de vida. Para o iungo, os educadores são os principais agentes dessa transformação da escola. Por isso, nossas iniciativas buscam apoiar e valorizar os professores e gestores escolares. Para trazer um impacto relevante para a educação do país, o Instituto trabalha em parceria com secretarias da educação, universidades e outras organizações do terceiro setor.” A iungo é mantida pelo Movimento bem maior e pelo Instituto MRV.

O movimento bem maior autodefine-se como “uma organização social apartidária, sem fins lucrativos, que tem como objetivo fortalecer o ecossistema filantrópico do Brasil. Temos como missão construir pontes e acreditamos em uma sociedade onde somos todos corresponsáveis”. Este movimento sem fins lucrativos tem como patrocinador Elie Horn (CEO da Cyrela, construtora e incorporadora da cidade São Paulo), Rubens Menin (CEO da MRV

Engenharia, ele também é fundador da CNN Brasil e do Banco Inter), Eugênio Mattar (Presidente da Localiza Rent a Car, uma rede brasileira de lojas especializadas em aluguel de carros), Luciano Huck (Apresentador, empreendedor e empresário, este, dispensa apresentações), dentre outros “grandes” empresários e empresas.

O Instituto MRV se auto define como “uma organização sem fins lucrativos, voltada para o desenvolvimento e manutenção de programas educacionais em todo o país contando com uma equipe engajada, seja com novos projetos, novas ações e parcerias ou angariando voluntários que pensem como a gente”. Este instituto foi criado pelo MRV&CO. O MRV&CO é uma plataforma habitacional, composta pela MRV e mais cinco empresas, todas da área de construção civil (MRV, Instituto MRV, Luggo, Urba, RESIA, Sensia Incorporadora).

Os parceiros de implementação de projetos da iungo são: instituto arapyau (instituição privada sem fins lucrativos, seu fundador é o Guilherme Leal, um dos donos da Natura, foi candidato a vice-presidente da república pelo PV na chapa da Marina Silva em 2010), BNDES (Banco nacional do desenvolvimento) e Itaú educação e trabalho (falarei sobre ela mais na frente).

Sobre o Instituto Reúna:

Em seu site, ele se apresenta como tendo “um papel determinante no combate às desigualdades na educação pública, mas quer ir além: ser uma referência consistente para todos os envolvidos na construção da equidade nas nossas escolas”. É uma organização sem fins lucrativos e possui como parceiros a fundação Lemman (uma organização filantrópica familiar, fundada por Jorge Paulo Lemman, um dos donos da AMBEV, foi considerado pela Forbes em 2019 o segundo homem mais rico do Brasil), a imaginable futures (uma instituição sem fins lucrativos, com trabalhos realizados em países da África, no Brasil e nos EUA), o itaú social (Uma instituição do Banco Itaú sem fins lucrativos, nasceu para “contribuir com a melhoria da educação pública brasileira), a iungo (instituto apresentado anteriormente), a fundação Marília Cecília Souto Vidigal e Fundação Roberto Marinho.

Como podemos perceber, a plataforma do curso de formação para o Novo Ensino Médio foi realizada a várias mãos e com financiamento de várias instituições filantrópicas e/ou sem fins lucrativos, porém todas essas instituições têm como patrocinadores ou apoiadores ou parceiros, bancos ou “grandes” empresas ou “grandes” empresários.

Aqui cabe uma questão: Qual o interesse destas pessoas, que estão por trás destes financiamentos, com a educação pública?

O conselho destas instituições são, formados, em sua maioria, por membros das famílias destes empresários e estes mesmos conselhos é que se reúnem para tomarem decisões a

respeito, por exemplo, da educação pública. Eu fico imaginando essas pessoas reunidas para uma reunião do conselho e refletindo sobre a situação das escolas públicas do nosso país e pensando em melhorias. Logo essas pessoas que, a maioria delas, nunca nem pisou no chão de uma escola pública.

Estas mesmas pessoas e instituições é que promoveram e patrocinaram a mudança da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o nascimento do Novo Ensino Médio. Quando falo em patrocínio, quero dizer nos lobbys que ocorreram com deputados e senadores para que o mesmo fosse aprovado no legislativo. E quando falo aprovado não espere que essa aprovação tenha sido bastante discutida em plenário ou pela população, pois o projeto em si foi instituído por medida provisória pelo então presidente Michel Temer, logo após o turbilhão de emoções que atravessou nosso país com o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Não tenho nem uma prova sobre qualquer lobby, convencimento ou patrocínio que tenha ocorrido dentro dos gabinetes de deputados e senadores, mas basta não ser ingênuo e entender um pouco de como funciona a nossa política (principalmente o centrão) para acreditar que isso tenha ocorrido.

Estes fatos apresentados até então constam nessa pesquisa apenas afim de gerar reflexões, pois nosso objetivo principal é fazer uma análise dos livros didáticos de Ciências Humanas e sociais Aplicadas do Plano Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), porém iremos limitar na seguinte questão: O que tem de filosofia nestes livros?

A tendência (quase que natural), principalmente depois do exposto aqui até agora, é já partir para a crítica e concluir que, devido a todo o histórico do surgimento do novo Ensino Médio, não tem nada ou quase nada nesses livros que façam com que nossos estudantes se tornem críticos ou reflexivos. Contudo percebemos que ela ocorre a partir da forma como é visto a filosofia no Ensino Médio, aquela tradicional e já ultrapassada ideia de que a filosofia no Ensino Médio existe para tornar nossos estudantes críticos e reflexivos. Considerando a filosofia no Ensino Médio desta forma e assinalando os patrocinadores da implementação do novo Ensino Médio e, conseqüentemente, dos livros didáticos é fácil concluir deste modo, sem nem precisar analisar os livros.

Mas o que proponho nesta cartografia, antes de mais nada, é apresentar o ensino de filosofia no Ensino Médio como um componente curricular que busca a criação de conceitos, como pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *O que é a filosofia?* (1992), exercitando assim uma pedagogia do conceito, focando a proposta do prof. Sílvio Gallo que é “transformar as aulas de filosofia num laboratório de experiência/experimentação do pensar através da

oficina de conceitos”. A bibliografia utilizada na filosofia da diferença, provém de Deleuze, Guattari, Gallo, Marinho, Kroef, dentre outros.

A análise feita dos livros não seguiu um padrão comum de pensamento positivo ou negativo, pois acredito, dentro de um olhar da diferença, sempre ser possível criar movimentos, trocar o ou por e, e, e (a gagueira), fugir, produzir novos sentidos e desterritorializar. Faço movimentos de capturas e rupturas, simultaneamente, e traço linhas e cartografias. Quebrando modelos. Quebrei com uma binariedade, considerando os livros como platôs, estratificações e ressonâncias, observando neles o que tem os modos de significação e subjetivação dominantes. Demarquei as máquinas de guerra como criação de sentido e resistência ao sistema, assinalando os afectos, as intensidades, as experiências e experimentações.

Esta cartografia é apresentada em platôs:

O primeiro platô consiste na pesquisa bibliográfica e estudo teórico que justificam o ensino da filosofia como uma atividade de criação de conceitos, como pensado, inicialmente, por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* (1992) e defendido por Gallo.

No segundo platô faço uma breve discussão sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ensino Médio), abordando a cronologia da implementação do novo Ensino Médio e trazendo pontos de vistas sobre a mesma, principalmente no que tange ao componente curricular filosofia.

No terceiro e último platô trago a análise dos livros didáticos que constam no PNLD, traçando uma cartografia e entendendo a filosofia como criação de conceitos, uma geofilosofia.

2 PLATÔ 1. O ENSINO DE FILOSOFIA COMO MÁQUINA DE GUERRA

No novo Ensino Médio a filosofia deixou de ser componente curricular obrigatório e a proposta é que o ensino desta seja apenas de “estudos e práticas”, mesmo assim não mais como componente curricular, mas como um componente dentro de uma área, área de ciências humanas. Mais detalhes sobre isso serão apresentados no segundo platô. Me adiantei um pouco para explicar que esta proposta firmada pelo Estado e que terá influência nos livros didáticos, transforma estes em “máquina de estado”.

Este platô está cortado em dois momentos. No primeiro corte é apresentado a noção de educação como máquina de guerra, e isso é feito através dos olhos da socióloga e pesquisadora Ada Kroef, que em sua tese de doutorado intitulado “Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas” apresenta na “secção III – Entre o céu e o mar, muitas linhas a traçar”, apresenta o currículo escolar como máquina de guerra. A partir desta noção, no segundo corte deste platô, é apresentado o ensino de filosofia como criação de conceitos, ou seja, o ensino de filosofia como máquina de guerra.

2.1 A educação como máquina de guerra.

Uma das referências no Ceará nos estudos sobre Deleuze é a professora, socióloga e pesquisadora Dra. Ada Kroef. Kroef escreveu sua tese de doutorado intitulada Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas. Alguns anos depois esta tese foi publicada como livro pela EdUECE, permanecendo com o mesmo título. Marinho e Sousa apresentam assim o livro:

O livro Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas foi publicado em 2018 pela EdUECE, com breve e bela apresentação de Rosa Dias (UERJ), e tem por eixo central pensar Educação e Currículo a partir da experiência na educação infantil com os personagens conceituais bruxa Bruxela e o pirata Roberto, bonecos de pano criados pelos estudantes da Escola Municipal Infantil Humaitá, localizada na periferia de Porto alegre, no ano 2000. A experiência acontecia com a circulação dos bonecos pelas casas das crianças, bem como nas ruas, nos parques, nos jardins e nas praças, onde conviviam com suas respectivas famílias, suas atividades e seus problemas cotidianos. A partir dessa convivência, eram gerados novos conceitos e formas de convívio que repercutiam na educação nas salas de aula dos alunos e alunas. (MARINHO, SOUSA, 2023, p.3)

Este livro (ou a tese) é uma potência de escrita para nos fazer pensar a educação como máquina de guerra. Em sua pesquisa, Kroef experimentou o pensamento do currículo como máquina de guerra, ao contrário do currículo como máquina de estado.

Numa cartografia do currículo, é possível mostrar como as *máquinas de estado* dos currículos oficiais e dos ditos “alternativos” se apropriam das máquinas de guerra do *currículo-nômade*. Máquinas de guerra que são sempre exteriores ao Estado, mesmo quando o Estado serve-se delas e delas se apropria. (KROEF, 2003, p.80)

Cristiane Marinho e Alex Sousa escreveram um belíssimo artigo sobre a Kroef. Com o título “O pensamento de Ada Kroef como potência para o ensino de filosofia” este artigo apresenta as contribuições de Kroef para o ensino de filosofia. Kroef nos presenteia, através de seus estudos deleuzeanos, com as possibilidades, dentro da filosofia da diferença, desterritorializar o ensino de filosofia.

[...]segundo uma militância não convencional e problematizando, a partir de um devir minoritário, os conceitos da rígida estrutura educacional, bem como das práticas de ensino na sala de aula. No corte realizado por Ada com sua produção, o ensino de Filosofia é reterritorializado e pensado como espaço liso que possibilita um pensar que escapa àquilo que normativa ou imobiliza a Diferença. (MARINHO, SOUSA, 2023, p.3)

Em suas aulas na Universidade Federal do Ceará, os estudantes são sempre instigados ao novo, ao diferente, ao ir além da sala de aula, do material proposto pelo Estado, ir além da filosofia como reflexão e até procurar fazer filosofia com as artes e com as ciências. E por isso mesmo, muitas vezes é incompreendida. Utilizando uma linguagem deleuzeana, ela propõe experimentações, invenções, linhas de fuga e resistências.

Desde 2014, Ada Kroef (UFC) e a escola Polivalente desenvolvem o Sábado Filosófico, atividade que emergiu de demanda advinda de estudantes do estágio supervisionado da UFC que, por razões diversas, como, por exemplo, o trabalho diurno, não conseguiam realizar seu estágio na escola durante o semestre, não tendo a possibilidade de ministrar aulas e refletir sobre ela, uma das ações do estágio supervisionado. A professora Ada e a Escola Polivalente fecharam uma parceria na qual a escola traria os seus alunos para uma atividade extra no sábado, e a UFC organizaria oficinas e minicursos cujo tema girasse em torno da Filosofia e que fossem adequados ao nível dos estudantes do Ensino Médio (SOUSA, 2022). A parceria vem dando certo e, em 2022, teve a sua nona edição. Junto aos estudantes, Ada define o tema geral e cada grupo organiza aulas em torno dele, mas respeitando o assunto escolhido pelos professores em formação. Todos os alunos da UFC organizam os planos de aula que serão ministrados na escola, enviados com antecedência pela professora supervisora. Ao se analisar os referidos planos, observa-se o efeito que a prática docente de Ada Kroef tem sobre a prática dos acadêmicos. Com o estímulo ao uso de recursos pedagógicos diversificados, quase sempre ligados a algum tipo de arte, as aulas ministradas são extremamente potentes e marcantes para os estudantes do Ensino Médio, algo que se observa no pós-sábado filosófico, quando perguntam algo

como: só tem um sábado filosófico no ano? E comentam que deveriam ter mais edições no ano. (MARINHO, SOUSA, 2023, p.14)

Como visto neste trecho do artigo de Marinho e Sousa é fácil perceber o impacto que Kroef causa nos estudantes e futuros professores de filosofia e, conseqüentemente, nos estudantes do Ensino Médio que terão como professores estes alunos egressos das salas de aula da Kroef. Um destes alunos da Kroef fez o seguinte comentário:

Na Universidade Federal do Ceará, a artistagem é um novo modo de avaliação que vem sendo experimentado em algumas disciplinas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Ada Kroef, docente das disciplinas obrigatórias de "Capacitação para o ensino de filosofia" e "Estágio" do curso de Licenciatura em Filosofia [...] que me possibilitou a oportunidade de conhecer outros modos de avaliação e didática que fugissem do modelo tradicional de ensino de filosofia, sendo assim, comecei a inserir a artistagem em minhas aulas de filosofia para o Ensino Médio. (LACERDA; NOGUEIRA, 2022, apud MARINHO, SOUSA, 2023, p.15)

Comentários como este são bastante escutados por estudantes que tiveram o privilégio de ter a Kroef como professora. Sejam egressos da graduação ou dos mestrados. Muitas dessas falas não estão disponíveis em artigos, mas foram ditas e ouvidas nas mesas de bares do Benfica e ao redor.

Em seu livro “Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas”, Kroef propõe, assim como em suas aulas, a escola e uma educação como máquina de guerra.

Os questionamentos ao *currículo-programa* levam ao *currículo-nômade*, indo na contramão do oficialmente estabelecido, valorizando na Filosofia e na educação a imaginação, a potência dos acontecimentos, a liberdade de pensar e de criar formas de subjetivações que não sejam de normalização moral e treinamento de mão de obra para o mercado. A filósofo gaúcha, com suas experiências e pensamentos, vê a escola como “uma máquina de guerra produtora de práticas que escapam do resultado” (2017, p. 84), aquilo que imobiliza, impossibilita o fluxo, os cortes e despotencializa o criar. (MARINHO, SOUSA, 2023, p.17)

Na “secção III – Entre o céu e o mar, muitas linhas a traçar” de sua tese, Kroef apresenta o uso do currículo e da educação como máquina de guerra e não como máquina de Estado. O currículo desenvolvido pelo Estado possui em sua trajetória uma territorialização de máquina de Estado, de controle. Controle da gestão, dos professores e dos estudantes, ou seja, de toda a comunidade escolar. Kroef traça as desterritorializações e reterritorializações deste currículo, fugindo desta máquina de controle.

Os movimentos de desterritorialização e reterritorialização comportam linhas e vetores demarcadores de devires. Estes movimentos são simultâneos, indicando trajetórias compostas, interceptadas, desviadas, conectadas, capturadas e rearranjadas em novos conceitos. (KROEF, 2003, p.77)

Seguir os movimentos do currículo é seguir o que está posto pelo Estado, tornando a escola engessada e, conseqüentemente, torna a escola uma máquina a favor do Estado.

Quando envolve tentativas de construção de espaços lisos, o currículo desterritorializa, podendo transformar-se em **máquina de guerra**. Os movimentos curriculares são produto-produtores de máquinas burocráticas de Estado, instauradoras de espaços estriados, e de máquinas de guerra, produtoras de espaços lisos. (KROEF, 2003, p.79 – grifo meu)

Deixar as crianças criarem os caminhos cartográficos a partir dos movimentos dos bonecos (personagens conceituais) faz com que o currículo seja nômade, ganhe movimentos e percorra lugares desconhecidos.

Ao cartografar os movimentos da Bruxela e do Roberto, eles se tornam personagens conceituais para pensar o currículo e a educação. A Bruxela e o Roberto habitam esta cartografia. A bruxa e o pirata lançam vários problemas e, através de alguns deles, é possível pensar em coisas e em conceitos gerados por suas interferências. (KROEF, 2003, p.14)

Assim Kroef apresentou em sua tese um modo de utilizar a educação como máquina de guerra, neste caso o currículo. O currículo seguido não foi o do Estado, foi produzido um currículo nômade com os estudantes (personagens conceituais), currículo esse que não pode ser copiado, pois não se trata de um modelo a seguir. O que pode ser reutilizado é a sua cartografia rizomática e não linear.

2.2 A filosofia como criação de conceitos

A filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: *o plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência), o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência), os conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência)*. Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.93)

No livro *O que é a Filosofia?*, Deleuze e Guattari iniciam com a frase “Talvez só possamos colocar a questão *O que é a filosofia?* tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente.” (Deleuze & Guattari, 2010, p.7). No nosso atual contexto educacional esta discussão já é tardia, mas espero que consigamos avançar nesta questão.

Concordo com Deleuze e Guattari quando afirmam que “a filosofia é a arte de formar, de fabricar, de inventar conceitos” (Deleuze & Guattari, 2010, p. 8).

No livro “Nietzsche e a filosofia” Deleuze nos leva a um sobrevoo pelos conceitos nietzschianos e nos apresenta, principalmente a “vontade de potência”, este como sendo a fonte

de afirmação e proveniência de toda criação. É a partir desse conceito nietzschiano que surge a ideia de diferença e o conceito de filosofia como criação, mas nesta cartografia optei por não focar na diferença e, conseqüentemente, nem em Nietzsche. Apresentarei o que é, a partir de Deleuze e Guattari (na obra *O que é a filosofia?*), a criação de conceitos.

No livro *O que é Filosofia?*, Deleuze e Guattari nos mostram que também a ciência e a arte são criadoras, mas não de conceitos. A arte é criadora de blocos de sensações (afectos e perceptos) e a ciência de funções. Para eles, as três, “arte, ciência e filosofia são as três potências do pensamento, na medida em que permitem o exercício da criatividade” (Gallo, 2007, p.20). A arte cria sensações, a ciência cria funções e a filosofia cria conceitos. Porém as três não são competidoras e hierarquizadas. Elas funcionam simultaneamente, e se complementam, cada uma delas permitindo uma experimentação distinta do pensamento criativo, contudo iremos nos concentrar apenas na criação de conceitos, ou seja, na definição do que é a filosofia.

...a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso, considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. A filosofia não tem aí nenhum pseudoprímado de reflexão, e por conseguinte nenhuma inferioridade de criação. Criar conceitos não é menos difícil que criar novas combinações visuais, sonoras, ou criar funções científicas. (DELEUZE, 2013, p.160)

Para a criação de conceitos se faz necessário três elementos: outros conceitos, o plano de imanência e o personagem conceitual.

O conceito:

Um conceito é composto de várias partes (componentes), ele nunca é simples, mas também nunca é um caos. É necessário um problema para nascer um conceito e a busca de conceitos dentro da história da filosofia é necessário. Conhecer o conceito e roubá-lo e modificá-lo e criticá-lo e retirar algo dele e...e...e..., mas não são “quebra-cabeças”. “Eles nascem de lances de dados, não compõem um quebra-cabeça” (Deleuze & Guattari, 2010, p.45).

“Não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. (...) Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc.(...) Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. (...) Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução.(...) Evidentemente todo conceito tem uma história. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.23,24 e 25)

De acordo com Deleuze e Guattari, um conceito é formado por vários componentes, ou seja, nunca é simples, componentes estes que são pedaços de outros conceitos, mesmo que

respondessem a problemas diferentes, como por exemplo: roubar um pedaço do conceito de liberdade de Sartre para tentar conceituar a política hoje. É isso que eles propõem.

Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.26)

O conceito só pode nascer a partir de um problema, problema este que foi experimentado, sentido, logo o conceito nunca é abstrato ou transcendente, ele é imanente, está em relação com outros conceitos.

É preciso traçar o plano de imanência e inventar o personagem conceitual.

Plano de imanência:

Para pensar novos conceitos também é necessário pensar no plano de imanência, que é o contrário do transcendente. Os conceitos encontram-se em relação com outros conceitos e, por vizinhança, modificam-se nesta relação. Um conceito é sempre aberto em composição com outro. Não existe um conceito fechado e universal.

Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos (...) Os conceitos ladrilham, ocupam e povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade (...) É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.46 e 47)

Não se pode confundir o plano de imanência com o conceito, o conceito é sempre aberto à novas relações e é mutante. O plano é a “imagem do pensamento”, digamos que seja os rabiscos, os rascunhos do conceito.

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 47)

Personagem conceitual:

Para cada conceito criado é necessário traçar um plano através da invenção de personagens conceituais. Os personagens conceituais fazem movimentos e vão criando o plano ou planos de imanência do pensamento, possibilitando assim, a criação de conceitos.

O personagem conceitual não é o filósofo, não é a “pessoa” que filosofa, é o devir desta pessoa.

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os

outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de uma filosofia. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.78)

Digamos que o personagem seja como um ser criado pela pessoa que filosofa, meio que um pseudônimo, durante um determinado momento em que se situa sobre determinado problema e busca um conceito para este problema, por isso mesmo é um devir.

Os personagens conceituais são “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens... O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de filosofia, que vale para o filósofo... (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.78)

A história da filosofia:

A história da filosofia não é um componente do processo de criação de conceitos, mas uma ferramenta necessária para a criação deste. Deleuze e Guattari discordam que os conceitos que já foram postos sejam, necessariamente, verdadeiros, universais e imutáveis, pois os conceitos já existentes devem ser roubados, modificados, desfeitos e ser criados novos, daí a importância de se estudar a história da filosofia. “Todo conceito tem uma história” (Deleuze e Guattari, 2010, p.25). Para Deleuze e Guattari é necessário a utilização da história da filosofia como ferramenta de criação. A história da filosofia é extremamente importante na criação de conceitos, mas ela deve ser apresentada para que o estudante roube dela os conceitos de outros filósofos e não, simplesmente reproduzam o conceito ou o pensamento do outro. A aula pode parecer “apenas” outra aula de história.

Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relança-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.101)

O ensino proposto, geralmente, e digo também, tradicionalmente, é o da comunicação de saberes extraídos de livros didáticos, que muitas vezes, representam a história da filosofia ou temas filosóficos apresentados na tradição filosófica. Essa forma de ensinar é um reflexo do nosso “complexo de vira-lata”, aquilo que vem de fora é bom e precisa ser aceito...e pronto! Como se fossem conceitos imutáveis, verdadeiros e universais.

... a filosofia se reterritorializa três vezes, uma vez no passado sobre os gregos, uma vez no presente sobre o Estado democrático, uma vez no porvir sobre o novo povo e a nova terra. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.133)

Como visto, Deleuze e Guattari acreditam que Filosofia é criação de conceitos, mas para este ser criado é necessário traçar um plano de imanência e inventar um personagem conceitual. O personagem conceitual, que irá criar o conceito necessita produzir um plano

(plano de imanência). Todos estes elementos estão acoplados, atados, juntos e um não existe sem o outro. Emerge aí então uma geofilosofia, a geografia da filosofia.

O personagem conceitual, que está em movimento, cria conceitos que também estão em movimento. O plano é traçado e este também está em movimento. Então percebemos que existe um movimento nômade, produzindo um espaço liso.

No texto Geofilosofia, que se encontra no Livro O que é a filosofia? de Deleuze e Guattari, eles retornam ao solo de onde os primeiros filósofos partiram. Para eles os pré-socráticos tinham como problema central a origem, por isso se dedicavam a estudar/observar a natureza ao seu redor.

A intenção era demonstrar, defender a noção de que a filosofia também está relacionada com a terra, com o território e com o espaço. A própria atitude feita pelos filósofos pré-socráticos de passarem a falar por conceitos, diferente do que ocorria com a mitologia, pois utilizavam imagens, figuras para as explicações das coisas. Os filósofos, quando criam o conceito e produzem territórios no pensamento. O pensamento que antes era expresso por figuras e imagens passou a ser expresso por conceitos. Essa é a Geofilosofia, uma defesa de uma relação entre o pensamento (filosofia) e os elementos geográficos.

Os pré-socráticos tratam os elementos físicos como conceitos: eles os tomam por si mesmos, independentemente de toda referência, e procuram somente as boas regras da vizinhança entre eles e em seus componentes eventuais. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.109)

Conceitos são movimentos que pensamento faz para fora do corpo, mas que afeta outro corpo e este pensar foi afetado pelo meio e pelo tempo, por isso esse movimento é um devir e o conceito é contingente. Pensar é necessário um ambiente (terra, território, espaço e casa) relacionar-se com ele. Produzir simultaneamente os movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações. Sendo assim, apresentamos outro elemento que transpassa a criação de conceitos, a geofilosofia.

A geofilosofia:

A desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização. A filosofia se reterritorializa sobre o conceito. O conceito não é objeto, mas território. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p.121 e 122)

A Geofilosofia tem como objetivo trazer à filosofia uma noção de que ela também é temporal e não atemporal, defende a historicidade do pensamento. Todo pensamento humano, toda atividade humana e não humana envolve um território, envolve um espaço, ele pertence a

algum tipo de relação, pois território também ter a ver com pertencimento, mas cabe ressaltar que é um território sempre de passagem. É uma abordagem que busca analisar as relações entre o espaço geográfico, a sociedade e a história. Essa perspectiva pode ser utilizada como uma ferramenta metodológica para enriquecer as aulas de filosofia no Ensino Médio, permitindo uma experimentação de pensamento mais ampla sobre os temas abordados na disciplina.

Por considerar uma ferramenta, apresento aqui algumas sugestões de uso da Geofilosofia nas aulas de filosofia no Ensino Médio:

Contextualização histórica: Ao abordar um tema específico, como a ética, a estética e a política, por exemplo, é possível relacionar os conceitos filosóficos em um contexto histórico e geográfico específico. Dessa forma, é possível destacar as diferenças e as especificidades de cada lugar e estrato histórico, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as diferentes formas de pensamento e contexto social.

Análise de casos concretos: A partir de exemplos concretos, como a exploração de recursos naturais em regiões específicas, a construção de grandes obras públicas ou a ocupação de espaços urbanos, é possível realizar uma experimentação mais ampla sobre os aspectos culturais, políticos e sociais que permeiam essas questões. Dessa forma, é possível relacionar os temas filosóficos com a realidade concreta, estimulando o pensamento crítico dos estudantes.

Análise de mapas e imagens: A utilização de mapas e imagens pode auxiliar na visualização e compreensão das relações entre o espaço geográfico e as questões culturais e sociais. Por exemplo, a análise de mapas históricos pode permitir uma compreensão mais ampla das transformações espaciais e das relações de poder ao longo do tempo, enquanto a análise de imagens de grandes obras de infraestrutura pode permitir o exercício do pensamento e suas implicações sociais e ambientais dessas construções.

Debates em grupo: A realização de debates em grupo, trocas de saberes a partir de textos e casos específicos, pode permitir uma experimentação do pensamento mais ampla sobre as questões geográficas e culturais envolvidas.

Essas são apenas algumas sugestões de como utilizar a Geofilosofia nas aulas de filosofia no Ensino Médio. É importante ressaltar que a escolha dos temas e das estratégias metodológicas deve estar em sintonia com os objetivos pedagógicos e com as necessidades dos estudantes, de forma a estimular o exercício do pensamento e a construção de conhecimentos mais amplos e significativos.

O propósito é responder a pergunta feita no início desta pesquisa: O que tem de Filosofia nos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que constam no Plano Nacional

do Livro Didático (PNLD) deste novo Ensino Médio? E para tanto irei considerar as possibilidades de territorializações, desterritorializações e reterritorializações do pensamento filosófico. Penso nos estudantes como possíveis inventores de personagens conceituais inseridos nesse tempo (considerando as juventudes) e por isso optei em fazer a análise dos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir da noção da Geofilosofia de Deleuze e Guattari.

Acredito que a criação de conceitos seja o melhor discurso utilizado para defender o ensino de filosofia no Ensino Médio, pois essa defesa não é frágil por ser uma especificidade da filosofia e necessária aos nossos adolescentes e jovens. Acredito também ser imprescindível nas escolas o ensino de filosofia como criação de conceitos, mas também sei que, de todo o processo educacional existente em nosso país, este não facilita que isso seja, de fato concretizado. Para tanto apresentarei uma visão da criação de conceitos pensada pelo filósofo e professor Sílvio Gallo.

No livro *O que é a Filosofia?* Deleuze e Guattari traçam os percursos para criar conceitos e assim nos tornar filósofos, porém na nossa realidade educacional, sabemos que nossos estudantes do Ensino Médio estão conosco em sala apenas uma vez por semana, mas isso também não é uma realidade em todas as escolas, justamente por ela não ser mais obrigatória desde 2022, e os que estão, estão no máximo 50 minutos, com uma média de uns 40 estudantes em cada turma, logo muito provavelmente eles não se tornarão filósofos. Se considerarmos que toda a nossa estrutura educacional, incluindo os currículos, os conteúdos e todo o processo em si não possibilite produções criativas, então será difícil para os nossos estudantes criarem conceitos.

Pensando nesse contexto, mas concebendo que a filosofia é criação de conceitos pode-se pensar e fazer o que propõe Gallo, um dos primeiros autores brasileiros a trabalhar os pensamentos de Deleuze na área da educação. Ele acredita que as principais características da filosofia são o pensamento conceitual, a criação de uma postura crítica e um caráter dialógico, mas considera as duas últimas não exclusivos da filosofia. Ele propõe uma metodologia adaptada para o Ensino Médio. Fazer do ensino de filosofia no Ensino Médio “atividade de criação de conceitos” ou “o exercício do pensamento conceitual”, transformando a sala de aula em um laboratório onde aconteça a “oficina de conceitos”.

Pensando nos componentes da criação de conceitos podemos dizer que os estudantes e alunos sejam ou se tornem os personagens conceituais e a sala de aula, o plano de imanência.

Gallo apresenta a metodologia da “oficina de conceitos” em um processo de quatro passos: sensibilização, problematização, criação e conceituação. “Falar em oficina de conceitos é falar em experimentação, que remete ao novo, à criação”. (Gallo, 2008, p.26).

No que concerne ao trato com as aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de problematização; uma etapa de investigação; e, finalmente, uma etapa de conceituação (isto é, de criação ou recriação do conceito) (GALLO, 2012, p. 95).

Se procurarmos nos manuais de filosofia ou somente fizermos uma breve pesquisa no google ou em qualquer outro site de busca encontraremos diversos modelos de aulas de filosofia para variados assuntos. Podemos, inclusive, adaptar estes modelos para qualquer assunto. A grande maioria destes modelos irá propor no fim, reflexão sobre o assunto estudado e, muito provavelmente, como avaliação será pedido uma redação da opinião de estudante sobre o assunto trabalhado em sala de aula, com um debate no final, gerando uma espécie de “arena de opiniões” (Gallo, 2008, p.25).

Proponho este estilo de aula porque acredito na potencialidade de experimentação de exercício do pensamento e de criação realizada por ela, mas também acreditamos que o professor não deva usá-la da forma fixa. Seguir o proposto por Gallo nos parece também muito com uma representação, mas este caminho é uma linha de fuga, ele não precisa e não deve ser seguido de forma exata e engessada. Pode ser seguido de forma desordenada, assim como um rizoma, surgindo novas imagens, novos planos, novos modos pedagógicos.

As ideias aqui apresentadas são experimentais, pressupõem uma abertura do processo do ensinar que convida o estudante a aprender, praticando, experimentando o pensamento de natureza filosófica. Sua abertura pressupõe também a intervenção do professor de filosofia, que se apropria dessa metodologia e a transforma a sua maneira, fazendo-a sua, fazendo-a diferente, fazendo-a funcionar em seu contexto, em sua sala de aula. (...) não são, pois, a definição de um roteiro fechado de trabalho. (...) mais uma espécie de bússola, que o professor utilizará para orientar-se em seu contexto específico e para traçar seu próprio percurso, escolhendo seus caminhos, suas rotas, seus companheiros de viagem. (GALLO, 2012, p.90)

O pensar novos modos pedagógicos me lembra o artigo de Daniel Lins intitulado “Mangue’s school ou por uma pedagogia rizomática” onde é apresentado o conceito de pedagogias rizomáticas, que compreende o fazer em sala de aula como um rizoma e não como uma árvore.

Gallo acredita também ser mais apropriado não falar em método, mas em “pistas, coordenadas”.

(...) falar em pistas, coordenadas que possibilitam o início de um caminhar, mas que precisam ser revistas a todo momento, na medida mesmo que caminhamos. Coordenadas e pistas que abrem a possibilidade de um processo, mas que não indicam o ponto de chegada nem o percurso correto para chegar. (GALLO, 2012, p.90)

Esse modo ou essa “pedagogia do conceito” aparece bastante em livros e artigos publicados por Gallo. Esta perspectiva, já a algum tempo discutida, imprime um sentido como se esta metodologia tivesse se esgotado, no entanto, na prática poucos professores utilizam-se da mesma. Alguns consideram essa discussão superada, bem como a questão “para que filosofia no Ensino Médio?”. No entanto, estas recorrentes questões são imprescindíveis para pensarmos as estratégias de luta na preservação da obrigatoriedade do ensino da filosofia nos currículos educacionais.

Optei por apresentá-la de forma breve e fiz essa escolha por considerar a importância das contribuições de Gallo na perspectiva do ensino de filosofia na filosofia da diferença. Gallo nos oferece pistas, uma bússola na criação de novos modos de experimentação do pensamento.

A aula de filosofia como oficina de conceitos é dividida em 4 momentos:

1. Sensibilização;

Este momento é para fazer com que os estudantes se afetem, se sensibilizem, criem empatia com o tema que vai ser trabalhado. Para criar conceitos é necessário partir de um problema, problema esse que seja vivido pelos estudantes, por isso a necessidade deles criarem empatia com o tema. “Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal” (Gallo, 2012, p.96). Para tanto, utilizam-se de diferentes modos de expressão do pensamento como uma letra de música, imagens, poemas, fragmentos de filmes, textos não filosóficos, reportagens e outros, propiciando o trânsito pela arte e seus blocos de sensações.

2. Problematização;

A problematização é a fase em que serão retirados do tema que está sendo trabalhado um problema ou problemas. Fazer com que os estudantes criem questionamentos a respeito do tema, desenvolvam uma criticidade, problematizem o tema o máximo que eles conseguirem. “Quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema.” (Gallo, 2012, p.97).

3. Investigação;

Este é um momento bem bacana, pois aqui a história da filosofia pode e deve ser utilizada como uma ferramenta bem eficaz. Aqui é o momento de “buscar elementos que

buscam a solução do problema” (Gallo, 2012, p.97). Investigar se o problema ou problemas levantados já foram trabalhados por algum ou alguns filósofos em variados momentos históricos e se criaram conceitos. Se sim, analisar se estes conceitos estão ainda adequados a nosso tempo e ao nosso lugar.

4. Conceituação;

Esse é o último momento da criação ou recriação do conceito. Após a investigação na história da filosofia os estudantes podem a partir dos conceitos apresentados criarem outros conceitos. Mesmo que não tenha sido encontrado os conceitos para determinados problemas dentro da história, muito provavelmente serão encontrados “elementos que nos permita criar um conceito próprio” (Gallo, 2012, p.98).

A finalização deste processo é a (re)criação de conceitos, o que não é impossível, mas mesmo que isso não ocorra, no mínimo levaremos nossos estudantes a terem uma experiência do pensamento conceitual ou a experimentação do pensamento conceitual, o que, pela experiência que temos em sala de aula, é muito mais provável que ocorra.

Para que o exercício do pensamento conceitual ocorra, além do processo de quatro passos o professor precisa ser afirmativo, ativo e criativo. Além de uma didática que seja criativa, é necessário a utilização de materiais didáticos além do livro didático utilizado pelos estudantes.

Pode-se observar que nesse processo apresentado por Gallo é possível perceber os elementos apresentados por Deleuze e Guattari referente a criação de conceitos. Percebe-se que os estudantes inventam seus próprios personagens conceituais para o exercício do pensamento, criando os conceitos e traçando os planos, o plano de imanência quando analisam os conceitos já existentes (dentro da história da filosofia) e se o conceito existente ainda faz sentido no aqui e agora, transpassando pela geofilosofia.

No artigo “Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará”, os professores Evanildo Costeski e José Carlos de Almeida relatam duas experiências metodológicas desenvolvidas no PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Filosofia da UFC. Uma dessas experiências é a utilização da oficina de conceitos, mas com algumas adaptações. Enquanto Gallo apresenta a sensibilização, a problematização, a investigação e a criação de conceitos como os quatro momentos da oficina, Costeski e Almeida apresentam a problematização inicial, “nesta fase, o pensamento filosófico é apresentado ao estudante do ensino médio não de forma dogmática,

mas a partir de um estado de crise, ou seja, de uma tomada de consciência dos problemas da vida humana, da sociedade e do mundo em geral” (COSTESKI, ALMEIDA, 2016, p.49), a segunda parte é a Investigação dos problemas, “esta pode ser feita de duas maneiras: uma mais temática e outra mais histórica” (COSTESKI, ALMEIDA, 2016, p.49). Na oficina de conceitos do professor Sílvio Gallo, a Criação de Conceitos é a última etapa do processo de ensino, mas na oficina proposta por Costeski e Almeida a criação é a terceira etapa e a quarta é a Socialização de Conceitos. “Isso porque a criação constitui um processo puramente individual que precisa, certamente, ser socializado com os demais alunos em sala de aula”. (COSTESKI, ALMEIDA, 2016, p.51).

Socialização dos conceitos: após a criação individual de conceitos filosóficos iniciais, os estudantes do ensino médio são encorajados a partilhá-los com os outros colegas da sala. Nesse momento, os conceitos poderão ser criticados, possibilitando, assim, um amadurecimento do aprendizado filosófico. O importante é que o aluno aprenda a discutir e a compartilhar sua experiência reflexiva. (COSTESKI, ALMEIDA, 2016, p.21).

Esta adaptação proposta por Costeski e Almeida é bem interessante no tocante a socialização dos conceitos pelos estudantes e pode ser mais uma proposta levada pelo professor de filosofia para as salas de aula e, que também, poderá fazer sua própria adaptação.

3 PLATÔ 2. O LUGAR DA FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, analiso a legislação, as orientações e as diretrizes vigentes para a implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil, que ficou conhecido como novo Ensino Médio. Esta reforma nasce nos anos de 2016 e 2017, com a Medida Provisória 746/2016 e a lei 13.415/2017 e finaliza, em relação a documentação, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, porém antes de 2016 temos duas versões da BNCC que não foram homologadas, mas acredito ser de extrema importância apresentá-las aqui nesta pesquisa. Será dado maior destaque nesta análise ao que diz respeito ao ensino de filosofia no Ensino Médio.

3.1 O debate sobre o ensino da filosofia no Ensino Médio

Para que a filosofia no Ensino Médio? Estamos em pleno 2023, por que ainda discutir essa temática? Parece ultrapassada essa discussão, pois na graduação de Filosofia não se debruça sobre ela, por ser da alçada do “pessoal da educação”. Assim, a discussão não se encerra, sem que ninguém tome para si a questão, afirmando que nossa ação é voltada à experimentação filosófica, transferindo a resolução sempre para “alguém”.

Ironias a parte (mas nem tanto), nosso objetivo neste tópico é apresentar os frequentes discursos de defesas utilizados para manter a filosofia no Ensino Médio e como e por que, mais do que nunca, a importância de voltar a este debate.

O ensino de filosofia no Brasil existe desde que os jesuítas aportaram em nossas praias, isso ocorreu em meados de 1550, mas ela inicia com o objetivo de doutrinação católica e assim continuou quase todo o período colonial. Em meados de 1700, temos as reformas de Marquês de Pombal, conhecidas como as reformas pombalinas, e a partir daí a Filosofia foi introduzida nas poucas faculdades existentes no país e nas escolas secundaristas e, claro, era estudada apenas por uma pequena classe da elite brasileira da época. A escola referência era o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Essas escolas e faculdades tinham seu ensino “voltado para a formação das elites dirigentes do país e, como tal, oferecia um ensino de cunho universalista, literário e enciclopédico” (Marinho, 2014, p.53).

Por volta da segunda metade do século XIX, período pré república, as ideias positivistas fizeram sucesso por aqui. Essas ideias que, tinham uma forte influência do romantismo, ajudaram a promover os pensamentos como a gratuidade do ensino infantil (primário), a liberdade e um ensino laico, pois a educação até então era toda baseada por uma “orientação católica”.

Com a queda do império e com a instauração da República em 1889, a preocupação com a busca de uma sociedade racional tornou-se meta prioritária da elite intelectual brasileira. Surgiram novos centros urbano- industriais e um forte processo de desarmonia entre campo e cidade. No ano de 1908, fundava-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras que possuía uma orientação puramente neotomista. Nesse período também apareceram novos livros de ensino da filosofia e quase todos possuíam uma orientação católica. (MAZAI e RIBAS, 2001, p.8)

Após o início da primeira república temos histórias bem interessantes e relevantes referentes a reformas estaduais na educação brasileira. Uma das primeiras foi a de 1920 realizada em São Paulo por Sampaio Dória.

Cabe registrar, além da reforma paulista de 1920: a reforma cearense, em 1922, encabeçada por Lourenço Filho; no Paraná a reforma de Lysímaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez, em 1923; a reforma de José Augusto iniciada em 1924 no Rio Grande do Norte; a reforma baiana, dirigida por Anísio Teixeira em 1925, que, segundo Nagle (...), fecha o primeiro ciclo das reformas da década de 1920, representando ‘a consolidação das normas já estabelecidas’. Após essa reforma, abre-se um novo ciclo marcado pela introdução mais sistemática das ideias renovadoras: a reforma mineira de 1927, realizada por Francisco Campos e Mário Casanata; a reforma do Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928; e a reforma pernambucana, em 1929, de iniciativa de Carneiro Leão. (MARINHO abud SAVIANI, 2014, p.59)

No período que vai da primeira república à quarta república observamos grandes movimentos em relação à educação no Brasil, inclusive com nomes de grandes pesquisadores envolvidos. Muitas faculdades e universidades são criadas neste período, mas não observamos discussões referentes ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, na época, chamada de 2º grau. Ela aparece no currículo, mas sem uma obrigatoriedade.

A partir do golpe militar em 64, a filosofia foi tirada do currículo do segundo grau e em seu lugar foram colocadas as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Moral e Cívica. As duas disciplinas tinham como objetivos formar cidadãos que respeitassem às leis, o Estado e os militares. Esse era o discurso apresentado, mas o objetivo destas duas disciplinas era tornar os “corpos dóceis”, modificando a subjetividade dos jovens.

Quase sem tocar o corpo, a guilhotina suprime a vida, tal como a prisão suprime a liberdade, ou a multa tira os bens” (FOUCAULT, 2012, p. 16)

Com o fim da ditadura militar e o início do período democrático inicia-se a discussão da criação de uma lei federal capaz de legislar toda a educação brasileira e, assim, surge em 1992 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Após a criação desta lei muita coisa ainda precisava ser definida e realizada, dentre elas a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, pensar no desenvolvimento dos conteúdos, no material didático e na formação dos professores.

Após idas e vindas da filosofia no Ensino Médio, apenas em 2008, com a lei 11684, é que a filosofia passa a ser disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, mas agora com essa reformulação de 2017 esta lei foi revogada.

A partir desta contextualização histórica pode-se observar que a filosofia nunca esteve em paz dentro do currículo do Ensino Médio e além disso seu histórico como obrigatório é de apenas 10 anos, pouquíssimo tempo. E o discurso que movimenta e garante qualquer disciplina hoje se manter obrigatória é a de “o que é?” e “para que serve?”. E aí, voltamos para a pergunta do início deste tópico: Para que filosofia no Ensino Médio?

Se nós, professores, quisermos manter nossos empregos, manter o movimento de experimentação do pensamento nos estudantes deste país, precisamos responder esta pergunta e rápido. Isso, agora, mais do que nunca é uma urgência. E se a resposta dada for de fácil refutação, não sendo próprio do papel da filosofia, nós perderemos a chance.

São quatro discursos mais presentes de defesa na filosofia no Ensino Médio. O primeiro e mais antigo, e na minha opinião o mais ultrapassado, é a de tornar o estudante uma pessoa crítica ou, como costumam apresentar, fazer o estudante sair do senso comum e criar um senso crítico. Para isso se faz até uma analogia com a saída da caverna de Platão. Não queremos dizer que a filosofia não ajuda a criar senso crítico, acreditamos sim que ela ajude nesse processo, mas a filosofia em si não é a responsável por isso, pelo menos não deveria ser.

[...]me parece que a criticidade, embora seja uma das características da filosofia, não é sua exclusividade; se defendemos que a função da filosofia neste nível de ensino é o desenvolvimento da criticidade, isso equivale a dizer que nenhuma outra disciplina seria capaz de fazê-lo. E não é desejável e necessário que desenvolvamos o “espírito crítico” dos estudantes nas aulas de matemática, de história, de física, etc.? (GALLO, 2007, p.19)

Um segundo discurso sobre a importância da filosofia no Ensino Médio consiste no argumento de que ela por ela possibilita a interdisciplinaridade, ou seja, consegue fazer relação entre conteúdos de duas ou mais disciplinas. Aqui cabe o mesmo questionamento da primeira defesa: a interdisciplinaridade não deveria valer para as outras disciplinas? Sílvio Gallo considera estas defesas até perigosas:

Ora, se imputamos à disciplina de filosofia o desenvolvimento da criticidade, o exercício do diálogo interdisciplinar ou mesmo as duas coisas, o risco de que a filosofia não dê conta de realizar isso tudo é grande...E aí a defesa de sua importância pode facilmente converter-se em justificativa de sua incompetência, validando sua retirada definitiva do espaço escolar. (GALLO, 2007, p.19)

O terceiro discurso defende a postura que o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia são necessários ao exercício da cidadania”. Essa defesa foi apresentada na LDB e é uma outra ideia arriscada, pois OSPB e Moral e Cívica foram instituídas no currículo alegando este mesmo objetivo. E se for pelo viés de formar cidadão crítico, voltamos para a primeira defesa. Até aqui os discursos de defesa de manter a filosofia no Ensino Médio possuem características que não são exclusivas da filosofia.

Por sua vez, o quarto discurso em defesa da permanência do ensino de filosofia no Ensino Médio apresenta a filosofia como a única disciplina capaz de fazer nossos estudantes criarem conceitos e este é o discurso que é defendido e que será apresentado nos próximos dois tópicos.

Portanto, a filosofia não é contemplação, não é reflexão e não é comunicação, porém se fazem presentes argumentações que se utilizam destas características.

A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criador de conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela. Certamente, a filosofia sempre teve seus rivais, desde os “rivais” de Platão até o bufão de Zaratustra. Hoje a informática, a comunicação, a promoção comercial que se apropriam dos termos “conceito” e “criativo”, e esses “conceituadores” formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como o supremo pensamento capitalista, o cogito da mercadoria. A filosofia sente-se pequena e só diante de tais potências, mas, se chegar a morrer, pelo menos será de rir. (DELEUZE, 2013, p.174)

3.2 Lei 13.415 e as 1ª e 2ª versões da BNCC

A Lei 13415/2017 altera algumas leis, dentre elas a 9394/96, a Lei de diretrizes e base da educação nacional, a LDB. Entre as alterações ocorridas irei pontuar aqui apenas aquelas, referentes ao Ensino Médio, pois esse é foco nesta pesquisa.

Sobre a carga horária, a mínima ficou em mil horas anuais, mas mantendo os duzentos dias letivos. Isso dá cinco horas-aula por dia, logo durante os três anos a carga horária deverá ser de três mil horas, no mínimo. O currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular, que deverá ser de, no máximo, mil e oitocentas horas e por itinerários formativos com, no mínimo, mil e duzentas horas. A base nacional comum

curricular será dividida em quatro áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Os itinerários formativos serão regidos pela portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018. Esta portaria estabelece os referenciais para elaboração destes itinerários nas escolas. Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. Aqui no Ceará, algumas escolas chamam esses itinerários de eletivas e/ou trilhas.

Sobre a filosofia, a Lei 13415 em seu art.3º diz o seguinte:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas de** educação física, arte, sociologia e **filosofia**.

§ 3º **O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017, art. 3º - grifo meu)

No parágrafo segundo deste artigo pode-se observar que, sobre a filosofia, se fala em “estudos e práticas”, ou seja, não fica claro a filosofia como disciplina ou componente curricular obrigatória. Já no parágrafo terceiro apresenta português e matemática como ensino obrigatório e ainda mais, nos três anos do Ensino Médio. É fácil observar já aqui neste artigo a não obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular e, muito menos, nos três anos do Ensino Médio. Isso fica mais claro ainda quando lemos a lei 9394 atualizada, mas com as informações do que foi incluído e retirado da redação durante as suas mudanças. Nela, o artigo 36, tem um inciso IV que havia sido incluído em 2008, mas foi excluído por esta lei. Dizia o seguinte:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008). (BRASIL, 2017, art. 1º)

Para ficar mais claro, posso explicar da seguinte forma: após muitas lutas e idas e vindas do ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil, enfim, em 2008 pela Lei 11.684 ela é instituída como disciplina obrigatória e nos três anos do Ensino Médio:

LEI Nº 11.684, DE 2 DE JUNHO DE 2008.

Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (BRASIL, 2008, art. 1º)

Esta lei, a 11684/2008, obrigou, pela primeira vez no Brasil, a disciplina de filosofia nos três anos do Ensino Médio, ela alterou o artigo 36 da lei 9394/96 (LDB). Isso ocorreu no segundo governo Lula e tinha como ministro da educação Fernando Haddad, mas a lei de implementação do novo Ensino Médio, a 13415/2017, tira essa obrigatoriedade, excluindo o inciso IV do artigo 36 da LDB. Logo, é fácil perceber a não mais obrigatoriedade do ensino de Filosofia.

Já ouvi de alguns professores, que defendem o novo Ensino Médio, que o ensino de filosofia não foi retirado nesse novo Ensino Médio. Essa defesa se dá pelo discurso de que algumas habilidades e competências só podem ser contempladas com o ensino de filosofia. Se assim fosse, as habilidades e competências viriam separadas por componente curricular e não é assim que aparece na BNCC, como veremos mais na frente, elas são definidas por áreas. E se isso fosse verdade, que não saiu a obrigatoriedade da filosofia, por que excluir o inciso IV do artigo 36 da LDB que mantinha claramente a obrigatoriedade dela? Não faz sentido gerar essa dúvida, pois é claro a não obrigatoriedade no ensino de filosofia no Ensino Médio.

Um outro artigo polêmico que vem na Lei 13415/2017 é o artigo sexto:

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades

educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, art. 6º)

Profissionais com notório saber? O que é isso?

No inciso IV da LDB foi incluído, através da lei de implementação do novo Ensino Médio, estes profissionais. Eles podem atuar nas escolas, porém restritos a educação profissional.

Como se trata de profissionais para a educação técnica/profissional não faria sentido trazer este assunto para esta pesquisa, já que estou tratando dos pontos relacionados a filosofia. Não mesmo, até termos conhecimento do projeto de lei (PL) de número 839/2016, projeto de lei este que tramitou na câmara da assembleia legislativa do Estado de São Paulo de autoria do deputado estadual Rodrigo Mores, deputado pelo partido PL. Este projeto de lei, que não foi aprovado até então, tem como principal proposta regulamentar o título de notório saber e ampliar os profissionais com notório saber para a base regular, ou seja, profissionais com notório saber poderiam atuar também nos componentes curriculares da base comum. Se isso é aprovado abre precedente enorme para outros Estados agirem da mesma forma e isso seria um risco à qualidade de toda a educação e um total desrespeito e desvalorização do profissional que se formou na área.

PROJETO DE LEI Nº 839, DE 2016

Dispõe sobre reconhecimento e titulação de NOTÓRIO SABER para os cargos de Professores no Estado de São Paulo e fixa outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Os órgãos ligados à Secretaria da Educação e demais Instituições educacionais e privadas do Estado de São Paulo, compreendendo os segmentos das **escolas regulares** e/ou técnicas, no nível da educação básica, só poderão contratar profissionais definidos como de “NOTÓRIO SABER” que foram:

I - certificados por Instituições de Ensino Superior; ou

II - examinados por uma banca composta de no mínimo 03 (três) professores da rede estadual de ensino, sendo:

a) um doutor na área de atuação do postulante;

b) um doutor em Educação;

c) um supervisor de ensino. (SÃO PAULO, 2016, art.1º - grifo meu)

Isso acontecendo teremos um problema ainda maior para a filosofia. Já não somos mais obrigados como “*ensino*” e sim “*estudos e práticas*”, logo não vai ser difícil alguém pensar em, por exemplo, colocar um policial militar, que estudou Ética no seu curso de formação para ministrar “estudos e práticas” de filosofia uma escola militarizada. Eis o risco deste tal notório saber.

Na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015 e é também o ano do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT). Neste período, o ministro da Educação era Renato Janine. Pela data, observamos que esta versão vem antes da lei 13.415/2017 (lei de implementação do novo Ensino Médio). Nas páginas que falam da área de ciências humanas do Ensino Médio, páginas 236 a 240, já apresentam a obrigatoriedade da Filosofia:

No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas passa a contar com a Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios. (...) Nesse nível de ensino, a área de Ciências Humanas se amplia, pois, além da Geografia e da História, a Filosofia e a Sociologia passam a ser componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, 2015, p. 237 e 240)

As páginas dedicadas somente a filosofia nesta versão vai da página 294 até a 296 e nelas também observamos a obrigatoriedade da filosofia:

Presente no Ensino Médio como componente curricular, a Filosofia pode e deve conversar não apenas com as Ciências Humanas, mas com componentes de todas as áreas do saber e com a parte diversificada do currículo escolar, mantendo-se, todavia, fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo dessa etapa final da Educação Básica. Na medida em que deve contribuir para a formação do/a estudante como agente articulador e transformador de saberes, capaz de questioná-los, corroborá-los ou melhorá-los, é de fundamental importância que a **Filosofia lhe seja apresentada em cada um dos três anos do nível médio...** (BRASIL, 2015, p. 295 – grifo meu)

Nesta versão percebe-se claramente a filosofia como componente curricular e obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Outro fator extremamente importante nesta versão é que ela apresenta os ensinamentos dos componentes como “objetivos de aprendizagem” e não “habilidades e competências” que vem apresentado na versão 3, a que está em vigor. E no caso da filosofia, os objetivos de aprendizagem são descritos por ano e apresentam os objetivos para os três anos do Ensino Médio.

Já no que diz respeito à 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular é possível analisar os seguintes aspectos.

No dia 03 de maio de 2016 ela foi disponibilizada, porém no dia 02 de dezembro de 2015 foi iniciado o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. No dia 12 de maio de 2016 o Senado Federal autorizou o afastamento da presidenta por 180 dias (9 dias após o lançamento da segunda versão da BNCC). No lançamento da segunda versão da BNCC o ministro da Educação era Aloizio Mercadante que foi destituído do cargo dia 16 de maio de 2016 (13 dias após o lançamento da segunda versão). Então, temos no dia da disponibilização da 2ª versão da BNCC, o processo de impeachment acontecendo e um outro ministro. Tudo isso

depois de apenas 8 meses da disponibilização da versão anterior. Vale também pontuar que nos governos Dilma Rousseff nós tivemos sete trocas de ministros da educação, dentre estes, Aloizio Mercadante, por duas vezes. Pela data, observamos que esta versão vem, assim como a primeira versão, antes da lei 13.415/2017 (lei de implementação do novo Ensino Médio).

Nesta segunda versão nós temos a filosofia chamada de “componente curricular” também, assim como na primeira versão:

Na Educação Básica, as Ciências Humanas estão presentes desde os anos iniciais, por meio da História e da Geografia. No Ensino Médio, a esses dois **componentes** são acrescentadas a Filosofia e a Sociologia. (BRASIL, 2016, p.153 – grifo meu)

E também temos na segunda versão a continuação da obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio:

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Pode-se dizer que, em sentido lato, as questões filosóficas estão presentes nos saberes escolares desde muito cedo, ainda que a Filosofia compareça como componente curricular obrigatório apenas no Ensino Médio (Lei 11684/2008). Suas questões estão implícitas já na Educação Infantil, por exemplo, quando os professores tratam com as crianças da socialização dos espaços comuns por meio de regras de convivência e de jogos, aprendizagens que, mais tarde, serão revisitadas no estudo filosófico da ética e da filosofia política. (BRASIL, 2016, p.653)

Portando, nesta versão a filosofia é um componente curricular e obrigatório nos três anos do Ensino Médio com seus conteúdos apresentados como “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de filosofia”:

Os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Filosofia**, na BNCC, estão organizados de modo que professores e escolas tenham margem autoral, temática e metodológica para organizar-se. Cuida- 637 se, em outras palavras, de priorizar a possibilidade de experiência, nas aulas e a partir das aulas, de um pensar que possa efetivamente ser chamado de filosófico. (BRASIL, 2016, p.636 – grifo meu)

Algo que percebe-se em comum nas duas primeiras versões, além da continuação da obrigatoriedade da filosofia nos três anos e das disciplinas sendo chamadas de componente curricular é uma preocupação com a formação integral dos adolescentes e jovens.

3.3 A Base Nacional Comum Curricular – 3ª versão

No dia 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (3º versão – final) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Vale ressaltar que antes disso, no dia 22 de setembro de 2016 foi adotada a Medida Provisória nº 746, com força de lei e em 16 de fevereiro de 2017 foi promulgada a lei 13415 (Lei de implementação novo Ensino Médio).

A medida provisória 746/2017 instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e altera algumas leis, dentre elas a LDB (Lei 9394/96).

As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. O prazo inicial de vigência de uma MPV é de 60 dias e é prorrogado automaticamente por igual período caso não tenha sua votação concluída nas duas Casas do Congresso Nacional. Se não for apreciada em até 45 dias, contados da sua publicação, entra em regime de urgência, sobrestando todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando. (CONGRESSO NACIONAL, 2022)

Como é possível perceber, o novo Ensino Médio nasce por uma medida provisória, ou seja, por uma medida que tem força de lei, editada pelo então presidente Michel Temer que considerou o assunto de relevância e urgência. Cinco meses depois ela se torna definitivamente em lei ordinária, a lei 13415/17.

Só após a aprovação desta lei é que foi homologado a BNCC (3ª versão). Isso ocorreu porque a BNCC trazia mudanças muito bruscas na educação brasileira, principalmente no Ensino Médio e por isso era necessário modificar a LDB, deixá-la propícia para que a BNCC não fosse questionada e passível de não homologação. Assim sendo, a BNCC foi construída já antes da medida provisória e continuou sendo construída até a aprovação da lei 13415/17.

Nas páginas 9 a 12 da BNCC, o texto tem como título “Os marcos legais que embasam a BNCC. Neste texto é apresentando exatamente os artigos da LDB que foram alterados pela lei 13415, para ser possível a existência da BNCC desta forma. Para essa versão da base ser a homologada foi necessário, por exemplo: aumentar a carga horária escolar; criar os itinerários formativos; retirar a obrigatoriedade da filosofia; criar as áreas de conhecimento, desfazer as disciplinas e os componentes curriculares; criar as competências e habilidades; abolindo com os objetivos de conhecimento, dentre várias outras alterações na lei de diretrizes e bases.

Assim como foi feito sobre a primeira e segunda versões, também apresentarei aqui um breve parecer no tocante a filosofia nesta versão, no caso agora, a terceira.

Nesta versão nós temos a inclusão dos termos “competências e habilidades”. Esses termos até aparecem nas duas primeiras versões, mas de forma muito sutil e sem importância. Na terceira versão esses termos ganham um patamar extremamente importante, pois competências e habilidades são os objetivos que todo estudante deve absorver na sua formação básica. Para que isto fosse possível, fez-se necessário a medida provisória e a lei 13415/2017.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36 . O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017, art. 4º - grifo meu)

Este artigo traz a mudança do currículo e o fim as disciplinas/componentes curriculares e passam a existir as áreas, bem como traz também as competências e as habilidades, já na segunda página da introdução da terceira versão.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. 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, 2017, p.8 – grifo meu)

Existem as competências gerais, que ao todo são dez (anexo 01) e, para cada área, existem as competências e habilidades que a área deve desenvolver nos estudantes.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o **desenvolvimento de dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p.8 – grifo meu)

Se analisarmos profundamente as competências gerais, descritas no ANEXO-A, iremos notar como as mesmas são necessárias para a formação de uma boa mão de obra ou força de trabalho e o mais importante, um trabalhador extremamente passivo em relação a seus direitos, ou seja, esse projeto (novo Ensino Médio) está totalmente alinhado aos interesses da classe dominante. Trazendo Marx para nosso debate, o que temos nessa reforma é um projeto de educação para a classe trabalhadora, editada pelos donos dos meios de produção.

Essas experiências, como apontado, 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 o 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. (BRASIL, 2017, p.465 – grifo meu)

Outra forma de preparar o estudante para o mundo do trabalho é com o discurso empreendedor:

Proporcionar uma cultura favorável ao **desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2017, p.466 – grifo meu)

Como apresentado na introdução desta cartografia observa-se a quantidade de empresas e empresários “comprometidos” e dispostos a ajudar na mudança da educação básica brasileira e, como mostrado, a atuação não é de forma direta, mas através de institutos, ong’s, associações, todas filantrópicas.

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. (SAVIANE, 2014, p.115)

Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 438), “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”, ou seja, esse pesquisador desde então, já questionava as competências como finalidade do ensino, pois essa ideia de competências e habilidades não era novidade, elas já apareceram nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) da década de 90.

O Ensino Médio é apresentado como “etapa que representa um gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2017, p.461). O que me chamou atenção nesta frase foi a palavra “gargalo”. Nos setores administrativos de melhoria de processos das médias e grandes indústrias é bastante comum o uso desta palavra, pois a mesma significa o apontamento de falha nos processos. Me pergunto quais mãos escreveram este texto e nos parece serem pessoas da área de administração e não da educação.

Por curiosidade, fiz um pequeno levantamento de quantidade de alguns termos e palavras que se encontram na BNCC e estão relacionadas ao mundo dos negócios e gestão (coachs):

Palavra/Termo	Versão 01	Versão 02	Versão 03
mundo do trabalho	19	17	41
protagonista	25	48	66
projeto(s) de vida	1	6	26
empreendedor	3	7	5

Obs.: V1 - 302 páginas; V2 – 652 páginas; V3 – 600 páginas.

Todo esse processo educacional que nasce com o novo Ensino Médio cria uma visão e discurso de que após o seu término o jovem estará preparado para as enfrentar as dificuldades do mundo de trabalho de igual para igual com todos os outros jovens de sua idade, ou seja, é forte o discurso de meritocracia. Há um trecho que dialoga especificamente com o professor, trazendo o sentido de a necessidade do professor acreditar na meritocracia. Essa passagem tem como título “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”, nós encontramos a seguinte frase:

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. (BRASIL, 2017, p. 465)

O discurso utilizado para mudar o currículo do Ensino Médio, retirando as disciplinas/componentes curriculares e colocando por áreas foi que:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta **excesso de componentes curriculares** e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 2017, p.467 e 468 – grifo meu)

Essa desculpa utilizada nos lembra a fala do ex-presidente da república feita em uma de suas rápidas entrevistas à imprensa:

"Tem livros que vamos ser obrigados a distribuir esse ano ainda levando-se em conta a sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. Em 21, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado...Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo", disse Bolsonaro, na saída do Palácio da Alvorada. (EXAME, 2020)

A BNCC apresenta a solução encontrada para esse “excesso de componentes curriculares”:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/201754 alterou a LDB, estabelecendo que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36). (BRASIL, 2017, p.468)

Até aqui foi feito uma análise das três versões da BNCC referente aos pontos mais polêmicos e ao que diz respeito a Filosofia, agora iremos apresentar os pareceres dados por Renato Janine, Roberto Rafael Dias, Sílvio Gallo, Mônica Ribeiro da Silva e Daniel Cara. Esses pareceres foram dados em entrevistas ao jornalista João Vitor Santos, dezembro de 2017, à Revista do Instituto Humanitas Unisinos. O título da capa foi “Base Nacional Comum Curricular - O futuro da educação brasileira”.

Quando o governo brasileiro acelera a votação de uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC sem novo debate, a revista IHU On-Line discute o tema com pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas do conhecimento que pensam e analisam os desafios da escola brasileira do século XXI. (IHU ON-LINE ,2017, p.2)

Renato Janine Ribeiro é cientista político e professor de Filosofia. Ele foi ministro da Educação no primeiro governo Dilma, entre dos dias 06 de abril de 2015 até 01 de outubro do mesmo ano. Porém, antes dele, no governo Dilma, já havia tido cinco ministros da educação.

Janine pontua que a terceira versão da BNCC foi escrita num período de polarização política na nossa sociedade e isso, para ele, dificultou o diálogo entre as partes fazendo com que a escola se tornasse uma espécie de instituição a ser disputada. Ele critica o tamanho das bases apresentadas e esclarece que deveriam vir apenas os pontos cruciais para um conhecimento

comum para todos os estudantes do país. Janine, que era o ministro na entrega da primeira versão, reconhece os erros cometidos.

...a primeira versão, que foi entregue em setembro, ainda na minha gestão, **era muito longa**¹, e a segunda versão, que já foi entregue na gestão do Mercadante, tinha dobrado de tamanho. Na verdade, era preciso ter um tamanho bem mais conciso, porque a Base não pode entrar em detalhes, ela é justamente uma base, um currículo comum ao país. Tem que dizer, por exemplo, quando se vai estudar equação de segundo grau ou, no caso de História, quando se vai estudar a Idade Média ou Idade Moderna, ou Brasil Colônia. São esses os pontos cruciais, e não mil detalhes de como vai ser dada a aula. A própria metodologia não pode entrar na base, porque ela é questão de autonomia da escola, de autonomia do professor, de autonomia da rede. O erro que cometemos foi não termos acompanhado muito de perto o trabalho de cada comissão; com isso, tivemos problemas. (RIBEIRO, 2017, p.24 – grifo e nota meus)

Para Janine, a base também é a base para pensar a formação dos professores e a confecção do material didático, ou seja, isso mostra a importância e peso que a BNCC tem na educação como um todo.

A Base realmente é para a formação de professores e para formação de material didático. Na hora em que você decide o que os alunos devem aprender em cada época de sua vida, também decide como devem ser formados os professores. Por exemplo, se afirmamos, no caso da História, que não pode ser apenas a História Ocidental, mas tem que ser a história do mundo inteiro, e não pode ser apenas a história dos poderosos, mas tem que ser a história dos povos, é claro que sinaliza para as faculdades que formam professores de História o caminho que deve ser seguido para ensinar seus alunos. Esse é o ponto na formação. (RIBEIRO, 2017, p.26)

Assim como na terceira versão, o discurso utilizado para mudar o currículo do Ensino Médio, retirando as disciplinas/componentes curriculares e colocando por áreas foi que há “excesso de componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p.467) e Renato Janine também concorda, em parte, com este pensamento.

...o Ensino Médio não pode ter 13 matérias que são introduções aos cursos de graduação com o mesmo nome. Filosofia, por exemplo, não pode ser um resumo do curso de graduação de Filosofia. E nem Física, nem Química, nem História. Tem que ser matéria útil, adequada para o aluno dessa idade. E isso é uma evolução que vai depender da base curricular do Ensino Médio. Eu tenho um pouco de receio quanto a isso, porque não vejo muita gente disposta a pensar nessa linha que estou expondo, que me parece a mais razoável. (RIBEIRO, 2017, p.27)

O professor e ex-ministro da educação encerra a entrevista acreditando que para a existência de uma BNCC que realmente seja viável ao nosso país é necessário diálogo, qual foi desfeito devido aos extremos políticos do período. Contudo ele acredita numa mudança, sabe que irá demorar, mas acredita nessa possibilidade.

¹ A 1ª versão da BNCC tem 302 páginas, a 2ª tem 652 páginas e a 3ª tem 600 páginas.

Roberto Rafael Dias é doutor e mestre em Educação e licenciado em Pedagogia. É professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no qual atua na linha de pesquisa "Educação, desigualdades e inclusão".

Para esse professor a noção de competências tem como objetivo instrumentalizar a educação, tornando-a utilitarista e fazendo com que os estudantes saiam do Ensino Médio com a ideia de “vencer na vida” e, para ele, isso só mostra como a base está “alinhada com as perspectivas neoliberais”. Roberto acredita que a forma ideal a ser pensada a base seria a partir do conceito de justiça² da filósofa feminista ligada à teoria crítica Nancy Fraser.

Ao longo dos últimos anos, foram vários os conceitos utilizados para organizar e regular a seleção dos conhecimentos. Noções como “expectativas de aprendizagem”, “currículo mínimo”, “direitos de aprendizagem”, “competências cognitivas e socioemocionais”, dentre outras, foram utilizadas no decorrer deste processo de longos embates políticos. (...) a possibilidade de produzir alternativas poderia estar na retomada do conceito de “justiça curricular”. (DIAS ,2017, p.31 e 32)

Sílvio Gallo é doutor e mestre em educação e graduado em filosofia, professor da Universidade Estadual de Campinas e possui experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação.

Assim como o prof. Roberto Rafael Dias, Gallo também vê a base proposta pelo ministério alinhada às perspectivas neoliberais e mais, a existência de uma base educacional comum para todos o país se apresenta como uma forma de controle, uma atualização de um desejo de controle da população, ou seja, Gallo vê a BNCC como um instrumento da biopolítica, conceito que foi desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault. Ele se refere ao uso do poder e do controle estatal sobre os corpos e a vida das pessoas como uma forma de governança, envolve o gerenciamento e o controle dos aspectos biológicos da vida humana, como a saúde, a reprodução, a sexualidade e a mortalidade, uma dimensão de controle e disciplina, na qual o poder estatal pode exercer pressão sobre os indivíduos para se conformarem a determinados padrões e normas de comportamento. Isso pode ser feito através de práticas disciplinares, como a vigilância, a normalização e a regulação dos corpos.

Um outro lado da questão é a uniformização que a BNCC promove, tornando possíveis as avaliações de larga escala, ícone do neoliberalismo contemporâneo, que possibilitariam que, ano a ano, tivéssemos um retrato fiel das condições da educação no país, de norte a sul e de leste a oeste, permitindo o planejamento de intervenções

² Para ela, o conceito de justiça deve ser entendido a partir de três dimensões inter-relacionadas, que seriam a distribuição (de recursos produtivos e de renda), o reconhecimento (das contribuições variadas dos diversos grupos sociais) e a representação (na linguagem e nos demais meios simbólicos). (IHU ON-LINE ,2017, p. 32)

onde for necessário e o direcionamento dos recursos e dos investimentos de forma racional. (GALLO ,2017, p.38)

Como dito anteriormente, a ideia de competências não é novidade. Isso já havia sido apresentada na década de 90 nos parâmetros curriculares nacionais (PCN's). Para Gallo isso acontece devido ao grupo político envolvido hoje na construção da BNCC ser o mesmo grupo envolvido na construção dos pcn's na década de 90.

Qualquer semelhança com a fundamentação filosófica das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos na segunda metade da década de 1990, logo depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, não é mera coincidência. Com a mudança de governo de 2016, mudanças significativas aconteceram no Ministério de Educação e o mesmo grupo político que dominou a construção das políticas públicas de educação durante o governo FHC voltou a dar as cartas no Ministério, retomando sua concepção e seu projeto depois de quase vinte anos. (GALLO, 2017, p.38)

A primeira vez que a filosofia se tornou obrigatório nos três anos do Ensino Médio como matéria/disciplina/componente curricular foi em 2008, antes disso ela era “mantida” no Ensino Médio como tema transversal, ou seja, não existia uma aula específica de filosofia com um professor de filosofia. Havia somente a possibilidade de serem trabalhados temas filosóficos em qualquer outra disciplina com professores que não possuíam formação em filosofia e eram de outras áreas. Este problema foi parcialmente sanado em 2008 com a obrigatoriedade, mas volta novamente com a retirada da obrigatoriedade e a apresentação da filosofia como “estudos e práticas”. Ou seja, temos novamente a possibilidade de a filosofia ser trabalhada como temas transversais em outras disciplinas por professores sem formação na área. Acreditamos que isso seja um equívoco da BNCC e Sílvio compactua como essa observação.

... os nossos currículos são tradicionalmente disciplinares, o que significa que se não são disciplinas, não temos como ter professores de Filosofia e de Sociologia nas escolas. Por outro lado, os professores das demais disciplinas, também formados disciplinarmente, não são preparados para trabalhar esses conteúdos, e o resultado é que elas ficam presentes apenas no discurso, não na prática. (GALLO ,2017, p.39)

Gallo acredita que depois de 2008, quando a filosofia se torna obrigatória, é possível analisar os efeitos desta obrigatoriedade. Com a filosofia fazendo parte do “cotidiano de todos os estudantes brasileiros do Ensino Médio”, foi possível ver nas escolas o exercício do pensamento acontecendo, ou seja, a filosofia de fato. Contudo, isso só foi possível com a obrigatoriedade nos três anos e sendo trabalhado em sala de aula com professores formados em filosofia.

Com o governo Lula, o processo foi retomado e em 2008 o então presidente em exercício, José Alencar, sancionou o substitutivo da LDB que tornou Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias. Temos, portanto, menos de dez anos desta decisão

e, se levarmos em conta que a lei definia o prazo até 2012 para que os governos estaduais, responsáveis pelo Ensino Médio, implementassem a decisão, temos efetivos cinco anos de obrigatoriedade do ensino destas disciplinas. Desde 2012, Filosofia e Sociologia estão no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e livros destas disciplinas são escolhidos pelos professores e distribuídos em todas as escolas brasileiras. Filosofia e Sociologia estão no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e passaram a fazer parte do cotidiano de todos os estudantes brasileiros do Ensino Médio. A formação política e crítica, para o exercício do pensamento e para a livre análise da realidade social, tornou-se a tônica destas disciplinas. Temos já condições de analisar seus efeitos, em tão pouco tempo? Evidentemente não. (GALLO, 2017, p.39)

Mônica Ribeiro da Silva possui pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP (2017), doutorado e mestrado em Educação e graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.

A professora Mônica também não enxerga com bons olhos a existência de uma base comum para todo país, independentemente da versão. Para ela as diretrizes curriculares nacionais já fariam um bom papel se utilizada como, configurando uma política mais democrática.

A ideia de diretrizes curriculares nacionais, como as exaradas pelo Conselho Nacional de Educação para as diversas etapas e modalidades da Educação Básica permitem, ao mesmo tempo, assegurar alguma proximidade curricular entre as diferentes unidades da federação e, ao mesmo tempo, a autonomia que as escolas e redes de ensino necessitam tendo em vista atender às necessidades formativas e aos interesses dos sujeitos, alunos e professores, no interior das escolas. (SILVA, 2017, p.43)

Para Mônica, a reforma, tendo vindo por meio de uma medida provisória, só mostra que ela não tem condições alguma de resolver os problemas enfrentados pelo Ensino Médio. Ela acredita ainda que, da forma que foi feito, os problemas tendem piorar.

[...] a reforma do Ensino Médio feita por meio de medida provisória, sem qualquer diagnóstico mais próximo da realidade, não mostra quaisquer condições de superar os problemas apontados. Pelo contrário, poderá agravá-los. (SILVA, p.44)

Mônica também critica que até início de dezembro de 2017 muito pouco da base foi divulgado. Do pouco que foi publicado e que teve acesso, ela faz uma crítica especial à questão das “competências”. Assim como Sílvio Gallo, ela confirma que essa ideia não é nova e vem sendo trazido pelo mesmo grupo que criou os pcn’s na década de 90.

Estou me referindo à retomada da proposta de organizar uma base curricular por meio da definição de uma listagem de “competências” que caberia à escola desenvolver nos estudantes. Trata-se de uma retomada de um modelo que se tentou impor ao país ao final da década de 1990 e que se mostrou absolutamente inapropriado. Isso pelo próprio significado do termo “competências”, carregado de um viés pragmático que reduz o conhecimento escolar à sua condição de aplicabilidade imediata, acarretando

uma fragilização na formação dos estudantes por meio justamente da perda de centralidade do conhecimento. (SILVA, 2017, p.44)

Daniel Cara é professor da Faculdade de Educação da USP, Doutor em Educação, mestre em Ciência Política e bacharel em Ciências Sociais. Foi coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e um dos 22 coordenadores do Grupo Temático de Educação do Gabinete de Transição Governamental rumo à gestão Lula-Alckmin.

Para Daniel é estranho alguém acreditar que a construção da base está sendo realizada a partir do zero, pois já existe no Brasil o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, ou seja, os livros didáticos que são utilizados no país inteiro já nos colocam numa dimensão curricular comum.

O Brasil tem um extenso programa de distribuição de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Na prática, o livro didático já expressa uma política curricular. Ou seja, não estamos saindo do zero, como muitos dizem. (CARA, 2017, p.53)

Daniel acreditava que a BNCC após ficar pronta não seria realizada de fato, pois a mesma seria “frustrante”.

Quando ficar pronta, vai gerar algum burburinho. Depois, morrerá. Até porque estão prometendo que ela será a solução da lavoura, gerando expectativas muito grandes. Na hora H será frustrante e desmobilizadora. (CARA, 2017, p.54)

Essa fala do professor Daniel foi extremamente interessante, quase que uma premonição, pois o que assistimos nas escolas hoje, pelo menos, em boa parte, na prática são professores que não estão seguindo a base e muito menos preocupados com ela. Os livros novos no plano nacional, que foram criados adaptados à base não estão sendo utilizados em sala e muitos professores optaram por usar material próprio ou continuar utilizando os livros no plano anterior.

Daniel não acredita que uma BNCC, mesmo sendo ótima, vá fazer diferença na educação brasileira. Para ele é necessário existir antes de tudo um programa de valorização dos professores.

Há exageros na importância da BNCC, há quem ache que ela solucionará tudo. Mas ela não é a salvação da lavoura. Eu diria até que é secundária diante das dívidas educacionais que temos. Nosso maior problema é o subfinanciamento da educação básica pública, e isso causa a desvalorização docente – o principal motivo para a baixa qualidade das nossas escolas. (CARA, 2017, p.53 e 54)

Para Daniel, além da principal luta ser a valorização dos professores, ele acredita que a educação deva ser tratada por conhecedores do assunto e não por amadores.

O principal é lutar pela valorização docente, por arrogar aos educadores o domínio do debate da educação. Estou cansado de amadores pedagógicos falando sobre educação. Isso atrasa a área e nos afasta da solução dos problemas. É preciso (e prudente) entregar a educação aos educadores. (CARA, 2017, p.55)

3.4 A “formação integral” na reformulação do Ensino Médio

Com a implantação no novo Ensino Médio muito se fala em “formação integral”, porém esta expressão é posta para nós professores em cursos, treinamentos e oficinas como se soubéssemos exatamente seu significado. E, além de sabermos seu significado, é posto também que iremos, como educadores, conseguir realiza-la em nossos estudantes. Essa formação passa a ser a nossa missão profissional: formar integralmente nossos adolescentes e jovens do país.

Contudo, o que exatamente significa formar integralmente um homem? Não encontrei nas documentações oficiais e na BNCC conceito que fundamentasse de fato esta expressão, mesmo que ela esteja aparecendo na última versão dezoito vezes³. Numa tentativa de conceituar eles apresentam:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de **educação integral** com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p.14 – grifo meu)

A tentativa de conceituar educação integral/formação integral, portanto, permanece vaga, sem esclarecer seu significado. Se pesquisarmos historicamente sobre onde surgiu este conceito de formação integral chegaremos a palavra grega *paideia*. De acordo com Bortolinni e Nunes (2018):

A Ética e a Política seriam as ciências práticas para se conquistar essa felicidade, inspiração de nossa natureza racional e associativa, no campo particular e no campo coletivo. E como conseguiríamos articular a Ética e a Política com a Educação? Para Aristóteles a PAIDEIA, a educação plena e integral do homem, é o processo de desenvolvimento subjetivo e social de cada pessoa, a partir de sua natureza ética e de sua identidade política. E, por vezes, ele igualmente aponta a dimensão estética, isto é, o sentido e desejo de conquistar o máximo do bem e do belo da vida, o que ele chamou de sumo bom (o máximo da bondade, o ideal ético de bondade, de ser bom) identificando-se com o sumo bem (o máximo da perfeição formal, o ideal de ser

³ A expressão que aparece dezoito vezes na terceira versão da BNCC são formação integral e educação integral.

plenamente realizado) e ambos se revelando no sumo belo (o máximo da beleza estética, da realização perfeita do ser da cada coisa ou pessoa). Ser ético, ser político e ser estético seria isso: ser uma pessoa humana plena! (BORTOLINNI, NUNES, 2018, p.25)

Não é meu objetivo nos aprofundarmos no estudo da *paideia* aqui, mas apenas refletir sobre o conceito de educação/formação integral apresentada a partir dela. E podemos observar através de Bortolinni, Nunes e Aristóteles que a definição de formação integral está intimamente ligado a temáticas filosóficas como a Ética, a Política e a Estética e que só a partir de estudo delas uma pessoa se tornaria humana plenamente.

O conceito apresentado pela BNCC faz referência a ideia de sintonizar a formação com os desafios da sociedade contemporânea e isso nos distancia historicamente mais de 2500 anos do período da *paideia*, o que, claro, modifica o conceito apresentado pela BNCC. Então o que seria essa formação hoje?

Hoje temos o capitalismo, então o conceito de formação humana está atrelado a ele? Como visto nas entrevistas apresentadas no tópico anterior observamos que Gallo e Rafael Dias compartilham da ideia que o novo Ensino Médio está muito bem alinhado ao sistema neoliberal. Ou seja, essa reformulação do Ensino Médio vem com o objetivo da ideia de formação humana, mas atrelado ao capitalismo, tornar nossos adolescente e jovens muito bem alinhados ao mundo do trabalho, desfazendo a ideia da ligação que existia no tempo da *paideia*, que era do homem alinhado à ética, à política, à estética e à felicidade.

Para as pesquisadoras Silva e Boutin a reformulação do novo Ensino Médio se utiliza do discurso da formação integral apenas para focar na criação das escolas de tempo integral.

[...] a “formação integral e integrada” fazem parte de um projeto cuja centralidade é a ampliação da jornada escolar. O próprio título da proposta denuncia neste sentido Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral. Essa tem sido uma característica marcante na agenda de educação integral no Brasil, onde o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Deste modo, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra para contemplar o tempo ampliado. (SILVA, BOUTIN, 2018, p.525)

Ou seja, para essas pesquisadoras não há nenhum interesse em formação integral de homem algum. Essa faz muito sentido já que, na contemporaneidade, o homem com formação integral plena seria um homem emancipado.

Por sua vez, a agenda referente a formação integral de adolescentes e jovens foi iniciada a partir do Programa Mais Educação⁴ que foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (2º governo Lula). Assinaram essa portaria o então ministro da Educação (Fernando Haddad), ministro do desenvolvimento social e combate à fome (Patrus Ananias), ministro da cultura (Gilberto Gil) e ministro do esporte (Orlando Silva) e ela tem como objetivo os seguintes parâmetros:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a **formação integral de crianças, adolescentes e jovens**, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, art.1º - grifo meu)

É possível perceber, que por se tratar de uma portaria interministerial, participam vários ministérios, fica claro uma suposta perspectiva de uma visão geral da formação integral em todos os sentidos. Mais adiante, ainda nesta portaria, no capítulo III que fala das diretrizes, observa-se a preocupação, além de uma formação integral, também de uma formação emancipadora.

Capítulo III

Das diretrizes para o apoio a projetos e ações

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de **formação integral e emancipadora**; (BRASIL, 2007, art.1º - grifo meu)

Porém, não se pode esquecer que só em 2017 é que nasce definitivamente o novo Ensino Médio e essa ideia de formação integral e emancipadora não faz mais parte da agenda da

⁴ O Programa Mais Educação, criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

reformulação e é fácil perceber isso, novamente, pela quantidade de palavras/expressões contidas nas versões da base:

Palavra/Termo	Versão 01	Versão 02	Versão 03
educação integral / formação integral	6	12	19
emancipação	1	5	3

Obs.: V1 - 302 páginas; V2 – 652 páginas; V3 – 600 páginas.

Na portaria interministerial de 2007 se fala em formação integral de adolescentes e jovens ligada a emancipação, mas na versão da BNCC homologada o que se percebe é uma formação técnica e profissional ligada ao protagonismo, pro-atividade e empreendedorismo. Ou seja, se a preocupação fosse mesmo com a formação integral dos nossos estudantes, o que se observaria era uma boa medida de importância dada à filosofia. A reformulação do Ensino Médio traz como foco principal a “educação/formação integral” e, se, fosse esta “humanizadora”, ela não podia e nem deveria renunciar a filosofia.

4 PLATÔ 3. A FILOSOFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Acredito ser extremamente necessário o ensino de filosofia no Ensino Médio e não apenas como “estudos e práticas”, mas essa é nossa realidade atual, logo a elaboração dos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas foi pensado neste formato e assim sendo, a filosofia que consta nestes livros foi pensando na filosofia como estudos e práticas, porém a análise dos livros será pensando num modo de ressignificar esta ideia. Ressignificar e usar o próprio livro contra aquilo que foi proposto ou ir além daquilo que foi proposto com a elaboração dos mesmos, buscando fazer do material didático uma ferramenta contra a máquina do estado. Fazer dos livros uma forma de “máquina de guerra”, uma resistência fora do sistema. O livro didático pode ser utilizado como uma linha de fuga inicial, fazer como uma espécie de um “início” do rizoma. O movimento de desterritorializar conceitos apresentados nos livros para então reterritorializar no ensino de filosofia.

Foi pensado em vários modos de como fazer, na prática, a análise deste material. Inicialmente, seriam analisados só as coleções mais pedidas pelas escolas do Ceará, depois pensei em focar a partir de temas, ética ou política, ou até mesmo selecionar algumas coleções por sorteio, mas isso sempre nos deixou descontentes, mesmo sendo alguma forma de restringir a análise, mas justamente esse restringir é o que gerou esse descontentamento, pois algumas coleções inteiras ficariam de fora. Observando que os capítulos de cada coleção seguem, praticamente, um padrão instituído pelos autores/editora, então optamos por fazer a análise a partir de temas que se encontram em todas as coleções e são trabalhadas, praticamente, juntas, assim sendo algumas coleções serão analisados apenas capítulos de um livro e em outras coleções unidades inteiras, contendo estes, dois, três ou quatro capítulos. Os temas escolhidos foram liberdade, poder e política. Nesse caso nossa análise passará por todas as coleções.

Iniciarei a análise de cada coleção pelo manual do professor, as orientações dadas pelas editoras de como os professores podem usar o material. Estes manuais são iguais em todos os seis livros da mesma coleção, sendo assim a análise feita desta parte será da coleção inteira. Num segundo momento a análise ocorrerá a partir do capítulo e/ou capítulos que constam os temas que foram escolhidos (liberdade, poder e política). A partir destes temas apontarei as possíveis problematizações filosóficas e a partir delas irei procurar se nos textos dos livros aparecem textos que sensibilizem os estudantes ao (s) problema (s) ou se será necessário o professor buscar outros materiais (porém, isso é sempre bom), assim como também buscarei no texto a possibilidade de investigação dentro da história da filosofia, observando uma possibilidade da oficina de conceitos a partir do (s) capítulo (s) do livro que constam o tema proposto nesta análise.

Aqui é a lista com os livros e capítulos que serão analisadas:

Editora:	Nome da coleção:	Livro escolhido da coleção:	Capítulo(s) escolhido(s) do livro:
AJS	Módulos	Livro 05 - Relações de poder e conflitos	Capítulo 1 – Poder político e relações de poder
Ática	Diálogos em Ciências Humanas	Livro 06 - Construção da cidadania	Capítulo 1 - Democracia e ditadura no Brasil e na América Latina (o capítulo que mais fala sobre política da coleção inteira)
Do Brasil	Conexão Mundo	Livro 01 - Liberdade e vida social	Capítulo 9 – Política e liberalismo
Do Brasil	Interação	Livro 03 - O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países	Percurso 5 - Geopolítica, espaço e poder
FTD	Multiversos	Livro 01- Globalização, tempo e espaço.	Capítulo 3 – As relações internacionais contemporâneas
FTD	Prisma	Livro 02 - Política e ética em ação: Cidadania e Democracia	Capítulo 2 Política não se discute?
Moderna	Diálogo	Livro 03 - Relações de Poder: Território, Estado e Nação	Capítulo 1 - Liberdade, poder e política.
Moderna	Conexões	Livro 05 - Estado, poder e democracia	Capítulo 5 – Estado e poder.
Moderna	Identidade em ação	Livro 04 - Política e território	Capítulo 1 - Teorias políticas e o Estado moderno
Moderna	Plus	Livro 04 - Poder e política	Capítulo 1 - Conceitos fundamentais de filosofia política
Palavras	Palavras de Ciências Humanas	Livro 06 – Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos.	Unidade 02 – Democracia e cidadania. / Capítulo 2 – O Estado brasileiro.

Saraiva	Humanitas.doc	Livro 05 - Sociedade, cultura e política	Capítulo 1 - A Democracia: origem, afirmação e contestação
Scipione	Contexto e Ação	Livro 05 - Desigualdade e poder	Capítulo 1 - O que são e como surgiram os Estados nacionais?
SM	Ser Protagonista	Livro 03 - Política e relações de poder	Capítulo 2 - Governo e Estado.

4.1 Editora AJS - Coleção Módulos - Livro 05 - Relações de poder e conflitos / Capítulo 1 – Poder político e relações de poder.

O manual do professor desta coleção é apresentado numa segunda parte. Na primeira parte o que vem é o livro do estudante, porém iniciarei a análise a partir do manual do professor. Na apresentação desta coleção observa-se que a editora concorda com a forma que foi proposta pedagogicamente o material didático, concorda e defende. Eles acreditam que o formato anterior do material didático era “estritamente disciplinar” e com esse formato atual foi construído uma proposta interdisciplinar.

Isso significa propor um grande processo de renovação, na medida em que abandonamos a perspectiva estritamente disciplinar para construir uma proposta pedagógica que tem como foco a área de Ciências Humanas como um campo de conhecimento mais amplo, agora denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A mudança de obras disciplinares para área do conhecimento implica a criação de obras que não são a simples soma ou justaposição de disciplinas, mas a construção de propostas interdisciplinares que levem em conta os conhecimentos de cada disciplina para realizar uma análise de contextos sociais em diferentes tempos e espaços. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.163)

Não é à toa que nesta coleção não existe a orientação para que determinadas partes dos capítulos ou capítulos inteiros sejam trabalhados por professores de formação específica em algum dos componentes curriculares, ou seja, a coleção foi pensada para que os professores da área pensem na sua própria divisão ou que a coleção seja trabalhada apenas por um professor e isso fica claro pela carga horária proposta nas orientações.

Consideramos que seja possível trabalhar um volume em um semestre, caso a área tenha uma carga horária aproximada de 4 aulas por semana e exista um planejamento realizado com bastante sintonia entre os professores da área. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.170)

Par a os autores além de ultrapassada, o formato anterior, fazia apenas com os estudantes reproduzissem conhecimentos prontos.

Assim, para os autores, o conteúdo desta obra é tudo aquilo que se relaciona com o processo de aprendizagem, no seu sentido mais amplo. Significa colocar em destaque todos os pilares que constituem a sociedade em que vivemos. Mas também são conteúdos fundamentais: aprender a observar, produzir e interpretar textos diversos; saber comparar, pesquisar, analisar, sintetizar e transferir conhecimentos. Também é parte do conteúdo ser capaz de formular opiniões, argumentar e refletir acerca da realidade, tendo como referência os eventos sociais, históricos e o conhecimento produzido pelas disciplinas que compõem a área. **Já é tempo de formar alunos que sejam capazes de mais do que apenas reproduzir conhecimentos prontos.** Não se formarão pessoas críticas somente com textos de autores críticos, é preciso um método que favoreça o desenvolvimento de pessoas competentes, criadoras e reflexivas, capazes de organizar informações e produzir ideias próprias. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.163 – grifo meu)

Acredito que esta forma de pensar, é ofensivo e agressivo com todos os professores da área, pois fica parecendo que era assim que os professores trabalhavam com o material anterior, sem serem criativos, sem proporem coisas além do material, eram relaxados e faziam apenas “reproduzir conhecimentos prontos”. Eles acreditam que com o uso do desta coleção os estudantes passarão a ser “pessoas competentes, criadoras e reflexivas”, como se para isso fosse preciso modificar o material didático e produzi-los por área.

Esta coleção foi dividida nos seguintes volumes: volume 1. Indivíduo, natureza, sociedade, volume 2. Os tempos e espaços das cidades, volume 3. Territórios e fronteiras, volume 4. Ética, política e trabalho, volume 5. Relações de poder e conflito e volume 6. Culturas e diferenças

Tendo em vista essas categorias, definimos eixos prioritários para cada um dos 6 volumes, sem, no entanto, considerar que elas serão discutidas apenas em um volume, uma vez que podem ser retomadas em outros eixos e conteúdos (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.165)

A proposta não segue um caráter cronologicamente histórico, como era a maioria das propostas nos materiais anteriores, ela traz um formato mais por temáticas e isso não vejo como algo negativo ou ruim, porém é necessário ter um cuidado para que essas temáticas não fiquem apenas em teorias rasas, correndo um risco de ficar apenas num debate desnecessário, sem fazer com que os estudantes criem, de fato, conceitos, ou pelo menos exercitem o pensamento da criação.

No tópico 3 do manual do professor intitulado “O trabalho com competência e habilidades na obra em uma perspectiva interdisciplinar” o texto tem o objetivo de defender o

ensino em geral para o desenvolvimento de competências e habilidades, pois para os autores este tipo de ensino irá preparar o estudante para a vida adulta do dia a dia, na vida e no trabalho.

As competências no âmbito da BNCC destacam o sentido de mobilizar conhecimentos para enfrentar as demandas da vida cotidiana, seja no campo da cidadania, seja no campo do mundo do trabalho. Na competência 1, por exemplo, os conhecimentos histórico, social e cultural têm como finalidade contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O mesmo ocorre na competência 5, que se refere às tecnologias digitais de informação e comunicação, que precisam ser compreendidas e utilizadas no exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva. Também a competência 7 explicita que aprender a argumentar com base em fatos e dados é essencial para promover os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.170)

No tópico 4 “O trabalho organizado por áreas de conhecimento e as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” os autores saudosamente comentam sobre os pcn’s dos anos 90 e, alinhados a estes, acreditam que a forma trabalhada pelos professores antes era um monólogo e mais uma vez isso é ofensivo com os professores. Com o novo Ensino Médio o professor agora passa a ser um “mediador” que tem como objetivo a “construção de opinião” dos estudantes.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, nos anos 1990, enfatizou que o ensino na área de Ciências Humanas não deveria se restringir a um modelo de ensino reprodutivo, que enfatizava a memorização e a informação de fatos, ignorando a experiência do estudante. **Nessa forma de ensinar, o trabalho é centrado no professor; limitando-se a um monólogo.** Busca-se, por sua vez, um modelo de ensino que pode ser denominado como produtivo, no qual a construção de conceitos leva em consideração a experiência do educando. **O professor se torna o mediador do diálogo,** o coordenador do trabalho que envolve pesquisa, reflexão, atividades coletivas e a construção de uma opinião própria com base nas informações levantadas, nos argumentos trabalhados. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.172)

Essas afirmações mostram que, para esta editora, se o professor passa a ser apenas um mediador, então não existe a necessidade de uma preocupação sobre qual a formação do professor que irá manusear o material didático, pois basta que o mediador siga as instruções do manual e deixe que os estudantes sejam protagonistas nas aulas. Essa ideia é fortalecida ainda mais quando eles consideram que nos dias atuais as informações recebidas pelos jovens são de inúmeras fontes e não mais como era antes, quando o professor era, praticamente, o “único detentor de informações”.

Em um passado recente, a informação era por si o principal instrumento do professor na elaboração de sua aula. Para os alunos, muitas vezes, a escola era praticamente a principal forma de exploração do mundo além das fronteiras familiares. Nesse período, a informação transmitida pelo professor era rica de sentido, uma vez que quase somente ele poderia trazê-la, possuindo um significado em si. Tratava-se efetivamente de uma descoberta. [...] Para os estudantes do século XXI, a narrativa sobre a chegada de Cabral ao litoral brasileiro não é uma história que só o professor

pode contar. Há inúmeros sites, por exemplo, que mostram essa história de variadas maneiras: por meio de vídeos, imagens, animações, textos jornalísticos, escolares e acadêmicos. Isso não significa a redução ou desvalorização do papel do professor, mas uma mudança. **O professor deixa de ser o único detentor da informação para ser o mediador** de um processo permeado pela interatividade. Ele precisa analisar criticamente as inúmeras fontes de pesquisa e ajudar o aluno a escolher caminhos, tendo em vista o saber constituído da disciplina. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.173)

Mais uma vez me sinto ofendida e sinto muito pelos professores que me deram aula sobre a chegada de Cabral ao litoral brasileiro, pois lembro bem que meus professores questionaram essa chegada de Cabral aqui no Brasil, questionavam a tal “descoberta” e esse questionamento não eram apresentados nos livros, eram sim questionamentos trazidos e apresentados pelos professores. Isso o material não mostrava.

No tópico 4.1 “As disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, mais especificamente no subtópico “Filosofia” este componente é visto apenas como um papel colaborativo, assim como um professor mediador.

Como uma das disciplinas da área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, a Filosofia assume um **papel colaborativo** na perspectiva interdisciplinar dessa obra. Desse modo, não se trata, no amplo escopo dos conteúdos abordados, de repetir as fórmulas presentes em outros materiais e livros didáticos de Filosofia. Assim, não nos pareceu adequado assumir uma abordagem histórica ou temática em que fossem tratados temas, autores ou sistemas filosóficos, dentro de um enfoque que prioriza conteúdos. Não obstante a pertinência dessas abordagens, a articulação com as demais disciplinas que compõem a área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas exigia uma nova forma de abordagem filosófica. Essa decisão não significa, entretanto, abdicar do modo genuinamente filosófico de pensar, no qual o levantamento de hipóteses, a construção de argumentos e o diálogo conceitualmente fundamentado aliam-se à dúvida sistemática, tal como preconizado pela BNCC. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.174 – grifo meu)

Os passos metodológicos proposta por esta coleção para a filosofia tem como objetivo que os alunos reflitam sobre determinados assuntos e temas e isso já foi assunto desta pesquisa, que o papel da filosofia não é reflexivo, não é reflexão, pelo menos não apenas isso, mas é isso que deve ser o papel da filosofia para esta editora.

Diante da nova realidade social que vivemos, fruto da globalização e das transformações produzidas pelo mundo virtual, a formação ética assume novas perspectivas, daí a importância de uma **reflexão filosófica** sobre os impactos da tecnologia nas mais diversas dimensões das relações sociais, culturais e com a natureza. Assim, o **exercício filosófico de pensamento coloca-se a serviço de uma formação** que, no âmbito próprio do Ensino Médio, promova não só compreensão da complexidade do mundo atual, mas a consciência de princípios fundamentais, como a defesa da igualdade, da liberdade e da justiça. Nesse contexto, as competências e habilidades, respectivamente no sentido de “saber” e “saber fazer” (cf. BNCC, p. 13), são mobilizadas nas diferentes atividades propostas, com o objetivo de desenvolver a

autonomia intelectual fundamentada em valores cognitivos, sociais e éticos. (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.175 – grifo meu)

Uma coisa muito forte nesta coleção e que fica muito claro é a preocupação dos autores no desenvolvimento das competências e habilidades nos estudantes, sejam elas gerais ou as específicas da área, e isso fica transparente devido a “selos” que se apresentam no início de cada capítulo e em alguns tópicos no decorrer do capítulo, ou seja muitos selos são vistos em todo o capítulo. Aqui apresento alguns deles.

Figura 1 - Selos



Fonte: CATELLI, LA SALVIA, 2020 – várias páginas

Estes “selos” não vem apenas no manual do professor, eles aparecem também nos livros dos estudantes, assim o estudante fica informado qual habilidade e competência será desenvolvido naquele capítulo/tópico.

A análise do capítulo 1, “Poder político e relações de poder” seguirá o esquema de oficina de conceitos, então neste contexto percebe-se que as quatro primeiras páginas do capítulo trazem informações que podem ser utilizadas para sensibilizar os estudantes para a temática. Tem uma foto de 4 de junho de 1989 quando o exército chinês foi acionado para dispersar uma manifestação de estudantes que reivindicavam acesso a direitos democráticos em seu país. A cena mostra um jovem que parou na frente dos tanques com a finalidade de tentar impedir seu avanço. Em outra foto, de 1970, mostram mulheres marchando para lembrar as lutas políticas que ocorreram para que a conquista do seu direito ao voto se concretizasse. Em um tópico do livro chamada de “narrativas” é levantado questionamentos, logo pode-se ter este tópico como a problematização. Ele traz duas tirinhas da Mafalda e dois textos, um excerto do livro revolução dos bichos, de George Orwell e outro do livro Discurso da servidão voluntária, de Étienne de La Boétie. Nas tirinhas e nos textos são levantados questionamentos sobre democracia, golpe de Estado, liberdade, escravidão e servidão voluntária.

No restante do capítulo existem mais dois tópicos, “Poder político, liberdade e servidão” e “As raízes do poder no Brasil”. O tópico “Poder político, liberdade e servidão” traz uma investigação dentro da história da filosofia. Tem um pouco sobre as ideias de Aristóteles, Jean-Jacques Rousseau, Thomas Hobbes, John Locke, Hannah Arendt e Michel Foucault. Possui alguns trechos de textos filosóficos destes autores e durante o texto são levantados alguns outros questionamentos além dos já levantados na problematização. Não se aprofunda nos conceitos de nenhum dos filósofos apresentados, mas acredito ser um bom início de investigação. Este tópico se encerra com um subtópico chamado de “Ler texto jornalístico” e nele é apresentada uma reportagem atual extraído de algum jornal brasileiro. A reportagem deste capítulo em questão traz uma campanha chamada de “Pequenas corrupções – Diga não”. É apresentado uma pesquisa realizada com a população sobre pequenas corrupções no dia a dia como falsificar carteirinha, roubar tv a cabo, comprar produtos falsificados, colar na prova, bater o ponto pelo colega no trabalho, dentre outras coisas e no final é pedido aos estudantes que “produzam uma campanha digital com imagens e frases curtas e impactantes sobre o tema organizando a divulgação da campanha pelas redes sociais.”(CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.192).

Esta atividade me incomodou profundamente, pois das “pequenas corrupções” apresentadas na pesquisa nossos estudantes já cometeram alguns e nós professores também e isso modifica o foco inteiro do que foi apresentado até então no capítulo e se apresenta como se nós, eu e os estudantes, fôssemos também os responsáveis pelas corrupções que ocorrem na política do nosso país. Isso faz com que se modifique a subjetividade dos estudantes, mas de acordo com os “selos”, as habilidades específicas que serão formadas através desta atividade duas delas são as seguintes:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal** e coletiva.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos **valores de indivíduos**, grupos sociais, sociedades e culturas...” (CATELLI, LA SALVIA, 2020, p.191 – grifo meu).

Usar o material didático como máquina de estado seria não perceber isso e deixar com que nossos estudantes saiam de sala acreditando que são realmente corruptos e por isso não poderiam culpar alguém pela corrupção na política do nosso país. Levantar questionamentos

como: quem se beneficiará se todos que roubam tv a cabo passarem a pagar por ela? ou com o não comprar produto falsificado? ou com o não bater ponto pelo colega no trabalho? Esses questionamentos possibilitam usar o material como máquina de guerra e cria-se uma ruptura, ou seja, uma desterritorialização.

Mais uma vez se dedicando ao desenvolvimento de habilidades e competências o capítulo encerra com 3 questões do ENEM, ou seja, o teste de avaliação destas habilidades e competências mais conhecidas no Brasil.

Retomando a oficina de conceitos, a investigação não pode se esgotar com o uso apenas do livro, é interessante o professor buscar material a mais. E para a parte da conceituação é interessante fazer atividades com os estudantes referente a questões sobre política, poder e liberdade. Após uma boa investigação, eles poderão exercitar o pensamento da criação de conceitos, mas as perguntas iniciais para isso irão depender do professor e dos estudantes, estes não mais poderão contar com esse livro didático.

4.2 Editora Ática - Coleção Diálogos - Livro 06 – Construção da cidadania/ Capítulo 1 – Democracia e ditadura no Brasil e na América Latina.

Os autores desta coleção defendem a necessidade da construção do material didático por área para que se coloque em prática o que foi proposto, em teoria, pela base nacional comum curricular.

[...] diante da necessidade de colocar em prática a reforma curricular orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Novo Ensino Médio. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.162)

Durante todas as minhas leituras de textos de autores que saíram em defesa da reformulação do Ensino Médio a defesa que mais me entristecia era a de que a elevada evasão escolar era motivada por desinteresse dos estudantes nas matérias/temas/aulas apresentadas nas escolas. Esta coleção defende que é um desafio despertar o interesse dos estudantes atuais, ou seja, nas entrelinhas é também uma defesa do mesmo discurso apresentada para explicar a evasão escolar.

Como todo professor bem sabe, sem interesse ninguém aprende. Este, aliás, é o grande desafio da escola atual, despertar o interesse dos estudantes e contribuir para a realização de seus projetos de vida, ancorados no respeito aos direitos humanos e na sustentabilidade ambiental. E isso só é possível se os estudantes virem sentido no que estão aprendendo, o que passa necessariamente por perceberem a relação entre esses conhecimentos escolares e sua vida cotidiana. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.162)

Isso me irrita profundamente quando se parte do pressuposto que antes era fácil e os professores não precisavam se preocupar com o interesse dos estudantes nas aulas.

A defesa desta ideia é tão forte que se tornou a base para a reformulação do Ensino Médio, criando as ideias de estudante protagonista, de aulas mais práticas, de estudante empreendedor e de desenvolvimentos de competências socioemocionais, reduzindo a “dimensão conceitual do conhecimento”.

Para tanto, tornam-se necessários a redução do peso da dimensão conceitual do conhecimento e o aumento da dimensão procedimental, assim como também da atitudinal, o que contempla toda uma gama de abordagens socioemocionais. Por isso, o Livro do Estudante privilegia atividades diversas, com destaque para a pesquisa como prática pedagógica, todas elas visando contribuir para o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC e das seis competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como de suas respectivas habilidades. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.162)

Esta coleção propõe duas formas de se trabalhar com os seis volumes, porém ela orienta que a melhor forma fique a critério dos professores da área.

Na prática, os seis volumes desta coleção, que não são sequenciais e, portanto, não apresentam hierarquia, de acordo com a complexidade conceitual, podem ser trabalhados de modo bastante flexível. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.164)

Os volumes desta coleção podem ser trabalhados de acordo com as preferências dos professores da área de Ciências Humanas da unidade escolar, considerando o momento de vida dos estudantes e o alinhamento entre os docentes, de forma que a aprendizagem se torne mais significativa para todos. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.189).

Os capítulos no livro do estudante são divididos por tópicos e subtópicos e estes são orientados pelos autores a serem trabalhados por determinado professor de um ou mais componentes curriculares da área, ou seja, não existe a orientação para um só professor trabalhar com um capítulo inteiro. Isso exige dos professores um planejamento em conjunto e bem complexo, ou existe a intenção de que um professor apenas trabalhe com o livro didático, professor este de Ciências Humanas. E esta observação não é difícil de inferir quando, mesmo que eles orientem que fique a critério dos professores da área de como trabalharão com o material, observamos nas formas propostas por eles o número máximo de duas aulas por semana para a área (lembrando que são quatro componentes curriculares).

No caso de duas aulas por semana, trabalhando um volume por semestre, é possível abordar cada parte do conteúdo de forma mais aprofundada. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.191).

Ainda em defesa da reformulação os autores desta coleção propõem reflexões que devam ser feitas pelos professores, reflexões essas que pressupõem que antes não eram feitas.

A reforma do Ensino Médio criou mecanismos para os sistemas de ensino e unidades escolares adequarem seus projetos observando as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas, definidas por área do conhecimento e suas respectivas habilidades, considerando a realidade do estudante do Ensino Médio. Assim, a definição daquilo que deve ser ensinado pressupõe as seguintes reflexões: Por que privilegiar determinados objetos de ensino em detrimento de outros? Para quem eles serão ensinados? (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.164)

Ainda em defesa da reformulação os autores desta coleção propõem reflexões que devam ser feitas pelos professores, reflexões essa que pressupõem que antes não eram feitas.

As habilidades e competências específicas das ciências humanas, de acordo com a BNCC, podem ser desenvolvidas em qualquer ano do Ensino Médio, não precisa ocorrer durante os três anos, logo as aulas de ciências humanas podem ocorrer apenas em um dos anos ou em um semestre, por exemplo.

...também diferente do que foi prescrito para o Ensino Fundamental, foram definidas habilidades comuns às áreas, e não às disciplinas ou aos componentes curriculares, desvinculadas dos anos escolares. Ou seja, as habilidades podem ser desenvolvidas em qualquer ano do Ensino Médio, ou mesmo estarem presentes em mais de um ou em todos os anos dessa etapa escolar. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.166)

Como esta coleção não faz a divisão da necessidade de professor específico por capítulos, mas por tópicos e subtópicos, exigindo um planejamento mais elaborado entre os professores ou então ficar apenas com um professor (de ciências humanas), até mesmo a proposta deles são duas aulas por semana, logo um professor apenas seria necessário, e como a BNCC apresenta que as habilidades e competências específicas das ciências humanas podem ser desenvolvidas em qualquer ano do Ensino Médio, dificilmente as unidades escolares que trabalharem com este material irá contratar os quatro professores da área.

No tópico “A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus componentes curriculares” que consta no manual do professor, os autores apontam as contribuições que cada componente curricular fornece para a construção dos livros da coleção e é partido do pressuposto que filosofia é, basicamente, reflexão.

São muitas as contribuições de cada campo curricular que foram mobilizadas na elaboração desta coleção para a seleção e abordagem de temas e conteúdos a fim de promover as competências e habilidades definidas na BNCC. Em linhas bastante gerais, partimos dos seguintes pressupostos: • Filosofia: trabalha-se a perspectiva da **r****eflexão** sobre o pensar e o fazer, além de problematizar e identificar consistências e inconsistências em discursos e práticas; apresentar, analisar e apropriar-se de ideias e pensamentos contextualizados no tempo e no espaço; **refletir** permanentemente sobre conceitos, como ética, estética, política e cidadania, que amparam as ações dos seres humanos, individualmente e nos diferentes grupos sociais. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.175)

Isso mostra claramente como os autores veem o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e isso vai impactar nos objetos de filosofia nos livros da coleção. Ainda no tópico “A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus componentes curriculares” os autores apresentam os objetivos aos quais eles esperam que sejam alcançados pelos estudantes ao final do Ensino Médio:

Espera-se que, com a mediação do trabalho dos professores ancorado nesta coleção, ao final do Ensino Médio, o estudante seja capaz de:

- identificar os processos de transformação dos grupos humanos, situando-os no tempo e no espaço;
- compreender forças, tensões e contradições que mobilizam as ações humanas e definem os rumos da história, como a produção do espaço e da sociedade, e das reflexões sobre o ser humano e a sociedade;
- construir os próprios temas de interesse para escolher ferramentas de investigação com as quais amplie o entendimento de si e da experiência humana. (VICENTINO, CAMPOS, 2020, p.175)

E isso também irá impactar nos objetos de filosofia nos livros da coleção e, claro, dificilmente existirá a possibilidade de criação de conceitos utilizando este material, mas a seguir irei apresentar a análise de um capítulo desta coleção. Será o capítulo 1 – Democracia e ditadura no Brasil e na América Latina, do livro Livro 06 – Construção da cidadania.

O capítulo inicia com um pequeno texto (seção Contexto) informando sobre a quantidade de votos nulos brancos e abstenções nas eleições de 2018 no Brasil. Após o texto os estudantes devem responder duas questões que tem como objetivos fazerem reflexões sobre este ocorrido.

Na segunda página do capítulo vem outro texto explicando ditaduras e na seção Conversa novamente vem uma atividade para os estudantes refletirem sobre o porquê de algumas pessoas apoiarem as ditaduras.

Continuando o capítulo apresenta um texto explicando as democracias e na seção “Interpretar” novamente é realizada uma atividade para haver reflexões sobre as democracias e relacionar com a utopia.

No subtópico “Os limites da independência” que consta no tópico “Do século XIX ao XX: América hispano-portuguesa nos limites da independência” é apresentado um pequeno texto de apenas dois parágrafos e logo após vem outra atividade na seção “Interpretar” com o objetivo novamente dos estudantes refletiram sobre até que ponto os países da América se tornaram mesmo independentes.

Até aqui ficou claro para mim o que foi apresentado no manual do professor, que o objetivo desta coleção é fazer com que os estudantes reflitam sobre uma variedade imensa de temas, que façam uma reflexão. E essas atividades de reflexões aparecem após pequenos textos,

logo trabalhar com este material nas aulas com a intenção de criar conceitos não será um processo fácil e, talvez improvável.

Dando sequência no capítulo, que é constituído de 48 páginas, ou seja, é um capítulo bem robusto, observa-se um revezamento, intercalando textos históricos sobre a independência dos países, a seção “Interpretar”, outro texto histórico, a seção “Conversa”. Nesta coleção não existe a orientação para o capítulo inteiro ser trabalhado por professor de componente específico, as indicações ocorrem nos tópicos/subtópicos/seções. Porém, de acordo com a orientação dos autores, apenas um tópico deste capítulo é indicado para ser trabalhado pelo professor de filosofia, mas mesmo assim pode ser trabalhado por qualquer um dos quatro, ou seja, não exige que seja trabalhado somente pelo professor de filosofia. O tópico é “Mobilizações sociais e atuações nos governos ditatoriais do Brasil”.

Figura 2 – Formato de indicação do professor



Fonte: VICENTINO, CAMPOS, 2020 – várias páginas

Este tópico, mesmo indicando que ele pode ser trabalhado por professor de filosofia, não possibilita que ocorra um exercício do pensamento conceitual se utilizar apenas os que constam no livro, pois novamente ele apresenta textos históricos e duas seções de “Conversa” com o objetivo que os estudantes reflitam sobre os acontecimentos durante a ditadura no Brasil.

A utilização deste capítulo para a realização da oficina de conceitos não seria fácil. Para que o professor faça a oficina de conceitos é necessário que ele potencialize, trazendo muitos outros materiais extras para realizar as atividades e ser possível ocorrer a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação.

Neste caso a possibilidade de ruptura é a de utilizar outros materiais e aproveitar apenas a temática do capítulo para transformar este material em máquina de guerra, assim desterritorializando e pode-se até mesmo reterritorializar e se utilizar dos livros antigos do PNLD.

4.3 Editora Do Brasil - Coleção Conexão Mundo - Livro 01 – Liberdade e vida social / Capítulo 9 – Política e liberalismo.

O Manual do professor desta coleção se encontra na segunda parte nos livros dos professores e já no texto de apresentação, no primeiro parágrafo observa-se como os autores reconhecem o papel do professor na atualidade.

Durante muito tempo, em um modelo de ensino e aprendizagem tradicional, a tarefa do professor era concebida como a de transmitir conteúdos a seus estudantes. **Na atualidade**, essa tarefa ganhou novo significado e sentido, e o professor é requerido como **mediador no processo**, favorecendo descobertas, aprendizagens e auxiliando o estudante na formação de seu projeto de vida, em que a escolha de uma faculdade ou de uma carreira não é necessariamente o objetivo final. Ademais, o professor tenta encontrar seu novo lugar: além de guia em meio aos conceitos de um componente curricular, deve transitar pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (GOMES, MARPICA, 2020, p. II – grifo meu)

Os autores desta coleção também acreditam que o professor agora deve ser um mediador, considerando que antes o professor não mediava no processo de descobertas dos estudantes. Mais uma vez a sensação que tenho é que os autores das coleções não conhecem o chão das salas de aula e muito menos os seus pares, pois eu tive professores que geraram em mim uma vontade de busca de novas descobertas e isso bem antes deste novo Ensino Médio.

E sendo mediador, o professor da área de ciências humanas irá estimular os estudantes a desenvolverem um senso crítico.

Para isso, o conhecimento será o guia nessa trajetória, com a utilização de métodos próprios das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que permitem estabelecer **reflexões e debates que privilegiam o desenvolvimento de senso crítico**. Estimulamos também a busca de alternativas, de diferentes saídas e de soluções inovadoras. A docência, assim como a ciência, é um conhecimento coletivo, diariamente aprimorado. (GOMES, MARPICA, 2020, p. II – grifo meu)

Esta pesquisa já apresentou esta discussão, mas preciso retornar a ela para lembrar que criação de senso crítico não deve ser próprio da filosofia e nem das ciências humanas, se assim for, este discurso perigoso facilita a retirada da área dos currículos das escolas, conseqüentemente a retirada de vez da filosofia.

No subtópico “Os componentes curriculares da área do conhecimento” que se encontra dentro do tópico “As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio” também traz as ciências humanas como área responsável pelo “trabalho voltado à análise e à reflexão”, ou seja, se os autores desta coleção acreditam que a área possui este objetivo isso claramente irá vir nos capítulos que serão trabalhados com os estudantes.

A BNCC propõe para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio, **um trabalho voltado à análise e à reflexão de processos sociais, históricos, filosóficos e geográficos de maneira articulada**. Por isso, nesta obra, procurou-se

trabalhar esses componentes de forma integrada, por meio de contextualizações e temas comuns e necessários para o amplo entendimento dos estudantes. (GOMES, MARPICA, 2020, p. V – grifo meu)

Ainda no tópico “As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio” ele traz uma perspectiva de cada componente curricular da área. Na citação referente à filosofia é tudo tão estranho e absurdo que nem consegui destacar especificamente algo para grifar.

Na perspectiva filosófica, opera-se o exame racional dos conteúdos da vida humana, propiciando a compreensão racional e teórica do mundo, por meio da elaboração de um conhecimento fundamentado. A Filosofia permite a reflexão sobre modos de organização social, formas de produção simbólicas, conceitos e valores morais, legais, estéticos e ideológicos. (GOMES, MARPICA, 2020, p. V)

Raciocinar de forma reflexiva, ou seja, refletir sobre determinados temas e assuntos seria o objetivo da filosofia, de acordo com os autores desta coleção.

As coleções são frutos da BNCC, logo é esperado que todas as coleções tenham como foco as habilidades e competências e nesta não seria diferente e ela confere a aplicação reflexiva como peça central a ser desenvolvidas nos estudantes, sendo esta uma das habilidades.

O trabalho com o desenvolvimento das habilidades viabiliza uma abordagem multidisciplinar entre as áreas do conhecimento, bem como relaciona eventos sociais, históricos, filosóficos e geográficos a situações cotidianas do estudante, **conferindo aplicação prática e reflexiva** dos aprendizados mobilizados. (GOMES, MARPICA, 2020, p. X – grifo meu)

Cada livro desta coleção é composto por 16 capítulos, 4 capítulos por unidade e cada unidade funciona da seguinte forma: para o primeiro capítulo sugere-se que o professor tenha formação em Filosofia, no segundo em História, no terceiro em Ciências Sociais e no quarto em Geografia, sempre nessa ordem.

Cada uma dessas unidades apresenta conteúdos de Filosofia, História, Sociologia e Geografia, assim ordenados, proporcionando uma linha de raciocínio interdisciplinar sobre determinados assuntos. Dessa maneira, os estudantes, em uma unidade, observam o mesmo tema por diferentes óticas disciplinares, construindo noções complexas de aprendizado e de expressões da própria realidade. Portanto, cada unidade é iniciada pela discussão de um conceito pela perspectiva filosófica; em seguida esse conceito é historicizado e analisado pelas teorias sociológicas, para, por fim, ter seus aspectos territoriais e geográficos debatidos. (GOMES, MARPICA, 2020, p. XIV)

A divisão dos livros foi realizada tendo como base as competências específicas de ciências humanas, ou seja, cada capítulo/conteúdo/tema do material foi pensando a partir da competência que deve ser desenvolvida e não a partir do objeto e, nos cursos de formação sobre o novo Ensino Médio que ocorrem pelo país pregam o planejamento das aulas nesse formato.

Cada livro desta coleção foi elaborado tendo como eixo uma das seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC. Nesse formato, o conteúdo dos livros expressa a totalidade do trabalho com cada uma das competências e suas respectivas habilidades, facilitando aos docentes e estudantes a orientação do percurso de ensino-aprendizagem, a localização no caminho já percorrido na aquisição de cada competência e a autoavaliação após a conclusão dos estudos. (GOMES, MARPICA, 2020, p. XVI)

Isso já foi apresentado aqui na pesquisa, mas não custa repetir, planejar as aulas a partir da preocupação de qual competência e habilidade será desenvolvido em determinada aula vai ter como resultado uma aula com um discurso de autoajuda ou de empreendedorismo.

Na página II o manual desta coleção traz o discurso do professor apenas como um mediador e isso se repete na página XX quando eles defendem a forma como foi realizada a divisão da construção desta coleção.

[...] textos, boxes, seções e atividades foram construídos, nessa coleção, com o objetivo de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é de **mediador, facilitador e ativador** dessa aprendizagem, motivando os estudantes para irem ainda além daquilo que alcançaram de forma independente. (GOMES, MARPICA, 2020, p. XX – grifo meu)

Indiretamente os autores desta coleção saem em defesa que a formação dos professores ocorra por área. Eles acreditam que a formação por disciplina irá dificultar a implementação do novo Ensino Médio

Provavelmente, o maior desafio da nova BNCC está em pensar o trabalho pedagógico por meio de áreas de conhecimento. Muitas atividades interdisciplinares já são realizadas nas escolas com consistência, mas a formação dos professores ainda segue a perspectiva disciplinar, o que acaba por dificultar a concretização dessa nova abordagem. (GOMES, MARPICA, 2020, p. XX)

Acredito o contrário, que a formatação do novo Ensino Médio ser dividido por área é que dificulta a implementação desta. Ela deveria ocorrer por componente curricular e assim os materiais didáticos seguiriam o mesmo padrão.

O uso do material didático, na prática, ficou bem complicado para todos os professores e por isso uma grande maioria optou em não utilizar. Esta coleção já percebia que isso poderia ocorrer e isso fica claro nesta passagem.

De maneira geral, para iniciar a implementação da BNCC no Ensino Médio será necessário que o docente conheça as referências empregadas para a reelaboração curricular, adéque projetos pedagógicos, bem como os processos de ensino e aprendizagem, **encontre formas de utilizar os materiais didáticos**, introduza práticas de utilização de tecnologias digitais e adapte a avaliação e o acompanhamento de aprendizagem. Este Manual do Professor pode auxiliar em alguns desses tópicos. (GOMES, MARPICA, 2020, p. XX – grifo meu)

O capítulo que será analisado desta coleção será o capítulo 9 (do livro 1), ou seja, o primeiro capítulo da unidade 3 e é um capítulo indicado pela editora para ser trabalhado por um professor de filosofia. O título do capítulo é Política e Liberalismo.

Fazendo a leitura inicial do capítulo é possível perceber que dá para utilizar o texto como sensibilização para a questão da liberdade e sua ligação com a política e o Estado. Logo após a leitura dos textos que iniciam o capítulo é possível o professor levantar problemas a respeito do assunto, inclusive trazendo problemas atuais relacionando com a vida dos estudantes. A problematização deverá ser realizada pelo professor, pois o livro não traz estas.

Em relação ao terceiro momento é possível ser feito a investigação no próprio texto, pois o capítulo traz, pela história da filosofia, conceitos de John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Montesquieu. O capítulo encerra com uma atividade sobre artigos da nossa constituição. Artigos relacionados a liberdade. Com a ajuda do professor pode-se trabalhar de uma forma bem bacana com a conceituação. A partir da leitura dos artigos da constituição fazer com os estudantes percebam uma ligação dos artigos com os conceitos dos filósofos estudados e pensem e criem ideais e conceitos novos sobre a relação da liberdade com a política e o Estado.

Para criar uma ruptura o professor pode incentivar que os estudantes pensem e criem novos artigos da constituição relacionados a ideia de liberdade e, pensando na proposta de Costeski e Almeida, os estudantes podem socializar com os demais estudantes da sala os seus artigos e, ainda mais, podem pensar em novas regras relacionados a liberdade dentro da escola e compartilhar essas ideias com a escola toda, todas as outras turmas e, quem sabe, propor que alguns destes pensamentos sejam aceitos como regras da escola, fazendo com que haja a desterritorialização e funcionando como máquina de guerra.

4.4 Editora Do Brasil - Coleção Interação – Livro 03 – O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países / Capítulo 5 (Percurso 5) – Geopolítica, espaço e poder.

O manual desta coleção também vem em todos os seis livros e encontra-se no início, após o manual vem o livro do estudante.

Logo no início do manual, no subtópico “As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: o que são?”, que consta dentro do tópico “A proposta teórico-metodológica” os autores trazem um texto com um discurso de defesa do trabalho das ciências humanas na educação ocorrer por área. Para eles, a divisão das ciências humanas, queriam se moldar ao modelo das ciências exatas.

Na época de sua afirmação como ciência, História, Geografia e Sociologia, entre outras áreas, buscaram delimitar os próprios objetos de estudo recortando a experiência humana a partir de seus próprios conceitos, métodos e critérios de análise, separando-se uma das outras mediante critérios objetivos e centrados na definição de verdadeiros territórios intransponíveis do saber. **As disciplinas pautaram-se pelo modelo de neutralidade científica que, então, era visto como fundamental para as ciências exatas** e deveria se estender às humanas. Também os paradigmas filosóficos que constituíam os fundamentos das Ciências eram ainda pautados por abordagens positivistas, fundadas em uma estreita comprovação empírica dos fenômenos e na pouca criticidade em relação à análise ideológica da forma como os resultados científicos eram obtidos. (MAIDA, MARQUES, 2020, p. V – grifo meu)

Para eles, o ensino escolar ocorrendo por componentes curricular fragmenta o saber dos estudantes, o conhecimento dos estudantes, inclusive, que a filosofia como componente curricular separado trataria apenas de paradigmas humanos.

Herdeiro dessa tradição, o ensino escolar das Ciências Humanas foi por muito tempo marcado por uma **visão disciplinar e fragmentada do conhecimento**, que era “repartido” pelas diferentes áreas então disponíveis. Nessa concepção, predominante ao longo do século XIX e na primeira metade do XX, cada disciplina explicaria as experiências humanas por meio do estudo de alguma de suas dimensões: a História daria conta do estudo das sociedades no tempo, a Geografia no espaço, **a Filosofia trataria dos paradigmas humanos**, enquanto a Sociologia se ocuparia das sociedades contemporâneas, com as diferentes formas de cultura e relações de poder. (MAIDA, MARQUES, 2020, p. V – grifo meu)

Esses dois parágrafos são um absurdo. Tentar defender que o currículo escolar deva ocorrer por área de conhecimento considerando que elas sendo trabalhadas separadas trariam um conhecimento fragmentado é, mais uma vez, não considerar o trabalho dos professores. E dizer que a filosofia “trataria dos paradigmas humanos” é não entender, de fato, o papel da filosofia no Ensino Médio e sem falar que considerar isso da filosofia leva a um vazio o seu conceito.

Esta coleção considera como base a interdisciplinaridade. Para os autores a interdisciplinaridade deve ter como objetivo desenvolver habilidade nos estudantes que os possibilitem a compreender a ligação que existe entre as disciplinas.

A construção de narrativas interdisciplinares parte do pressuposto de que os objetos de estudo vão muito além das barreiras e limites das diferentes disciplinas. Nesse sentido, **a proposta interdisciplinar deve considerar a intenção de desenvolver habilidades que possibilitem compreender a complexidade do processo a ser estudado**. Nesta proposta, a formação do estudante é interdisciplinar, já que coloca em diálogo a organização do conhecimento sem dissolver as fronteiras disciplinares. **O método de trabalho também adota um entendimento transdisciplinar da realidade**, já que na prática cotidiana da construção do conhecimento é preciso extrapolar os limites entre as disciplinas. (MAIDA, MARQUES, 2020, p. XIX – grifos meu)

E eles também acreditam que o material didático adota um entendimento transdisciplinar. Dois pontos importantes para tratar aqui: o primeiro é que não é necessário que

se tenham aulas por áreas de conhecimentos para ocorrer a interdisciplinaridade, muito menos um material só para as quatro disciplinas. O segundo ponto é que é considerado que só agora e com esse material os professores realizarão um trabalho transdisciplinar, ou seja, como se antes isso não ocorria, então mais uma vez observe-se que o professor é considerado como alguém que não utilizava seus esforços para ir além da sala de aula.

A interdisciplinaridade é a base na qual se estrutura essa obra. História, Geografia, Sociologia e Filosofia não aparecem aqui como campos separados, que cumprem cada qual uma trajetória particular de formação. Pelo contrário, a coleção combina a diversidade de abordagens e estabelece diálogos entre os componentes curriculares pertencentes à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (MAIDA, MARQUES, 2020, p. XXXVI – grifo meu)

Os autores desta coleção em alguns momentos defendem o novo Ensino Médio como sendo algo que irá resolver os problemas da educação escolar tradicional, porém eles não apresentam argumentos para falar o que é essa educação escolar tradicional, só que o material didático deles irá ajudar a acabar com esse tipo de educação.

[...] as transformações vivenciadas no mundo contemporâneo impõem aos professores a necessidade de trabalhar dimensões da vida dos jovens que não faziam parte das teorias e práticas da **educação escolar tradicional**. O conceito norteador dessa ampliação dos objetivos da formação escolar, consolidada na legislação e nas diretrizes educacionais brasileiras, é a formação integral. (MAIDA, MARQUES, 2020, p. XXI – grifo meu)

Este discurso de defesa no novo Ensino Médio como se a forma anterior (a dita tradicional), por componente curricular, não seja mais ideal é o mesmo discurso apresentado na BNCC, como já visto anteriormente aqui nesta pesquisa. Ainda em defesa deste formato os autores desta coleção consideram isso importante para a busca de uma formação integral dos estudantes.

Buscar uma formação integral requer do professor um olhar focado na aprendizagem, entendida como desenvolvimento de todas essas dimensões. Para isso, é preciso superar modelos que enfocam o mero processo de aquisição de conceitos, descontextualizados ou não problematizados – por exemplo, a ideia de que existe uma trajetória única e linear que os estudantes devem seguir para atingir determinado saber ou, ainda, as concepções que reduzem o processo de aprendizado a somente uma de suas dimensões. **Assim, é preciso romper com a fragmentação das disciplinas** para que os conteúdos ganhem sentido por meio do diálogo com as experiências e trajetórias específicas dos estudantes, entendidos como sujeitos do conhecimento escolar. (MAIDA, MARQUES, 2020, p. XXII – grifo meu)

A formação integral é um ponto que ainda deve ser mais discutido. Não é o novo Ensino Médio que irá, sozinho, contemplar a formação integral do estudante, porém parece que

isto já é algo resolvido com a formulação do Ensino Médio, inclusive é posto um “novo” lugar para o professor.

O lugar do professor na educação contemporânea não é mais o de se colocar como o portador do conteúdo a ser transmitido aos estudantes nem o de conduzi-los a uma compreensão preestabelecida do conhecimento humano. A formação do professor deve, portanto, estabelecer diálogo com a complexidade cognitiva em que cada um de nós – como seres humanos e cidadãos – está inserido. Assim, educar para a autonomia é assumir um papel de mediação do diálogo entre os estudantes e a bagagem intelectual que os precede, tendo em vista o desenvolvimento de suas aprendizagens. Essas aprendizagens não se fazem apenas e tão somente pela sistematização de conceitos previamente dispostos em fontes de referências específicas, mas numa abordagem que priorize uma concepção de currículo que pressuponha o diálogo de cada estudante – pensado como autor do próprio conhecimento – com essas mesmas fontes de referência. (MAIDA, MARQUES, 2020, p. XXXI – grifo meu)

Mais uma vez percebe-se como o professor ganha um papel de mero estranho em todo o processo desta reformulação. Parece que ele é simplesmente uma variável simples de se resolver, antes era assim (o professor “antigo”, “tradicional”), agora mudamos a fórmula e essa variável ganha nova cara (o professor “contemporâneo”) e num passe de mágica está tudo resolvido. Nossos estudantes se tornarão os adultos autônomos e com a educação completa, prontos para o mundo a sua volta. Assim é a visão trazida dos manuais das coleções até aqui apresentadas. O que é preocupante, mas já era esperado.

O capítulo que será analisado desta coleção será o capítulo 5 (Percurso 5) que tem como título Geopolítica, espaço e poder. Este capítulo é indicado para ser trabalhado pelos quatro professores da área, assim como qualquer capítulo desta coleção. No manual do professor é definido o que deve ser trabalhado pelo professor da disciplina em cada capítulo, mas essa divisão não ocorre por tópicos dos capítulos e sim por abordagens dos temas apresentados nos capítulos, resumindo, o capítulo traz conhecimentos que devem ser abordados pelo professor de filosofia, de geografia, de sociologia e de história. Esse é o tipo de livro que gera ainda mais problemas na hora do planejamento das aulas, a não ser que tenha um professor apenas e isso não geraria “nenhum” problema de planejamento.

O capítulo inicia com um texto explicando o conceito de etnocentrismo, porém o que achei bem estranho em considerar que a ideia se apoiou no “darwinismo social, que pregava haver superioridade de algumas raças humanas sobre outras predestinadas a não progredirem socialmente”. Prossegui na leitura para identificar se em algum momento seria explicado que essa teoria não é de Charles Darwin, mas sim de Herbert Spencer e isso não foi apresentado em momento algum, o que gera um risco enorme de ser dado aos estudantes uma informação falsa em relação a Charles Darwin. Compreendi isso bastante como máquina de estado.

Os textos deste capítulo trazem conceitos como imperialismo, etnocentrismo, nacionalismo, xenofobia, racismo, fascismo, nazismo, fala sobre a primeira e segunda guerras mundiais, guerra fria, sobre os países envolvidas nestas guerras, mas não apresenta nenhum filósofo ou conceito filosófico. Claro que, pode-se trabalhar a oficina de conceitos com ela, mas vai ter que ser com material extra apresentado pelo professor. Então faz-se necessário haver uma ruptura, se quiser fazer funcionar como máquina de guerra.

O que me deixou bastante incomodada neste capítulo é que ele traz muitas informações, muitos conceitos, mas sem profundidade ou discussão em nenhum deles. Usando apenas o texto do capítulo os estudantes terão conhecimentos bem frágeis sobre estes conceitos. Eu disse que o capítulo não traz nada sobre nenhum filósofo, porém isso não é uma total verdade, em uma das páginas, logo após apresentar o tópico “Ascensão do fascismo e do nazismo” é visto um quadro com uma informação sobre a filósofa Hanna Arendt. Imagem a seguir:

Figura 3 – Seção de uma breve bibliografia de um filósofo.

■ Vozes ■

A filósofa judia-alemã Hannah Arendt (1906-1975) foi uma das principais pensadoras de Teoria Política do século XX, propondo-se a compreender o totalitarismo nazista e stalinista por meio de reflexões filosóficas sobre o poder, o direito e a condição humana. Arendt nasceu em Hannover, na Alemanha, em uma família de judeus de classe média. Em 1933, para escapar às perseguições nazistas aos judeus, ela migrou para a França com o primeiro marido, onde viveu até 1941. Após ser presa em um campo de concentração por semanas, fugiu com o segundo marido para Nova York, nos Estados Unidos, lá permanecendo até o fim da vida. Obteve a cidadania estadunidense apenas em 1951, passando quase 20 anos como **apátrida**, fato que marcou profundamente seu pensamento político-filosófico, levando a reflexões sobre a efetividade dos direitos humanos e seus vínculos com a cidadania.



Hannah Arendt, em 1960.

GLOSSÁRIO

Apátrida: sem nacionalidade alguma.

Fonte: MAIDA, MARQUES, 2020 – pág. 117

Após este quadro com a imagem e um texto sobre a Arendt, eu esperei que viesse logo em seguida um texto sobre seus conceitos relacionados ao poder, mas o capítulo não traz nada. Novamente senti um vazio, desta vez bem maior.

Trabalhar com a oficina de conceitos e relacionar um ou mais dos conceitos apresentados no capítulo com a atualidade dos estudantes fica bem difícil se for trabalhado apenas com este material didático. Pode sim ser realizada a oficina, mas, como dito antes, com um material extra do professor.

4.5 Editora FTD - Coleção Multiversos – Livro 01 – Globalização, tempo e espaço. / Capítulo 3 – As relações internacionais contemporâneas.

O manual do professor desta coleção vem na segunda parte dos livros e logo no início do manual quando trata do novo Ensino Médio os autores defendem que a implementação deste passou por “processos amplos e democráticos”, ou seja, eles não só saem em defesa dele, mas acreditam que este projeto nasceu de um processo democrático, que houve bastante discussão entre as partes interessadas.

O Novo Ensino Médio vem sendo gestado há anos e possui uma série de marcos legais, que foram construídos em processos **amplos e democráticos** de elaboração. (BOULOS JÚNIOR, SILVAS, 2020, p. 169 – grifo meu)

Os autores defendem o ensino das habilidades e competências com o discurso de que estes “extrapolam os saberes estritamente acadêmicos”. Essa defesa, mais uma vez, é covarde e vergonhosa. A sensação que tenho é que eles estão menosprezando, literalmente, a própria inteligência, pois nessa defesa eles observam os saberes acadêmicos como algo negativo, o que é um absurdo de se pensar. Os saberes acadêmicos não são senso comum. Estes saberes surgem devido a alguma demanda humana, social, ou seja, não está longe de nossas vidas. Mas cabe, claro, ao professor recortar estes saberes acadêmicos e definir os mais interessantes para as demandas de seus estudantes.

O documento organiza os saberes em áreas do conhecimento, permitindo, assim, o diálogo entre componentes curriculares afins, o que possibilita um aprendizado mais integrado e potencialmente mais significativo para os estudantes. Além do trabalho por meio de áreas do conhecimento, a BNCC prevê o **desenvolvimento de competências que extrapolem os saberes estritamente acadêmicos** e se relacionem com a construção de um repertório de conhecimentos necessários para a vida física, social e emocional, promovendo a educação integral do estudante. (BOULOS JÚNIOR, SILVAS, 2020, p. 169 – grifo meu)

Este é o quinto manual que é analisado e observa-se algumas coisas sendo repetidas nos discursos de defesa e uma delas é a defesa do ensino por habilidades e competências como se para isso fosse necessário a mudança do currículo.

Em vez de trabalhar os conhecimentos por disciplinas, os saberes são apresentados em áreas do conhecimento. Isso não significa a anulação das disciplinas, **nem mesmo que houve diminuição no número de componentes curriculares** que serão abordados no Novo Ensino Médio. (BOULOS JÚNIOR, SILVAS, 2020, p. 170 – grifo meu)

Quando estes autores defendem que não “houve diminuição no número de componentes curriculares” me vem em mente a pergunta: Eles leram as leis de implementação deste projeto além da BNCC?, pois claramente observa-se nas leis a retirada da obrigatoriedade de quase todos os componentes curriculares e logo, essa citação acima não faz o mínimo sentido

e induz o professor, que lê este manual como sendo única fonte sobre o novo Ensino Médio, ao erro.

Os autores acreditam ainda que com este novo currículo vem novas metodologias e com elas a possibilidade de que os “estudantes construam seu conhecimento”. Este pensamento é bem interessante e positivo, até porque dentro da perspectiva da filosofia como criação de conceito é este também o objetivo, porém não acredito que foi nesse contexto/propósito que isto foi escrito.

As transformações ocorridas diante de novas possibilidades de metodologias de ensino não retiram a importância que o professor ocupa nos cenários criados fora dos modelos tradicionais; pelo contrário, a competência em ensinar não está vinculada à transferência de conhecimento, **mas em possibilitar que os estudantes construam seu conhecimento.** (BOULOS JÚNIOR, SILVAS, 2020, p. 196 – grifo meu)

A abordagem de construção do conhecimento está intimamente ligada ao desenvolvimento das habilidades e competências e estas ligadas ao mundo do trabalho. Assim como a BNCC, estes autores defendem que os métodos desenvolvidos em sala de aula para alcançar a construção de conhecimentos (ou o desenvolvimento das habilidades e competências) é necessário “considerar os diferentes contextos” dos estudantes. É fácil concordar com esta fala, porém na prática isso fica bem complicado e difícil quando se considera que dentro de sala de aula temos, em média, 45 estudantes por turma, cada qual com sua história de vida pessoal.

Assim, antes que sejam definidos os métodos e as técnicas aplicadas para o desenvolvimento da aprendizagem, **o professor deve considerar os diferentes contextos que compõem o grupo escolar, a fim de criar meios que integrem e alcancem todas as realidades.** A partir de situações que dialoguem com o universo do estudante, o saber escolar ultrapassa a simples assimilação de conteúdo e permite que o estudante apreenda o processo de produção do conhecimento, aplicando na sua atuação como cidadão. (BOULOS JÚNIOR, SILVAS, 2020, p. 196 – grifo meu)

O que foi proposto nesta pesquisa é que serão analisados capítulos que tragam conceitos de liberdade, poder e política e isso tem sido feito até então, porém esta coleção não consegui encontrar um capítulo que trabalhasse especificamente com eles ou um ou dois deles. Os capítulos desta coleção trazem temas bem estranhos. Se eu tentar explicar eu diria que os títulos dos capítulos trazem uma abordagem totalmente diferentes dos livros anteriores do PNLD e das quatro coleções anteriormente analisadas, onde lê-se o título e se infere os temas que serão abordados dentro do capítulo, nesta coleção eu não consegui imaginar o que me esperava dentro do capítulo, então por conta disso tive um pouco de desconforto em escolher o capítulo que será analisado em seguida. Mas o capítulo escolhido foi o capítulo 03 - As relações internacionais contemporâneas, do livro 01 – Globalização, tempo e espaço.

Esta coleção não orienta, não aponta qual a formação do professor ideal para trabalhar determinado capítulo ou parte dele, mas os capítulos, possuem, em média, 25 páginas e isso é considerado grande comparado com as outras coleções e, logo, percebe-se que os capítulos foram construídos com este tamanho (formato) para serem trabalhados pelos quatro professores da área, porém eles precisam identificar suas partes, pois não é apontado. No capítulo específico que será analisado observei que a parte que mais se assemelha aos assuntos filosóficos são os que explicam a criação dos Estados modernos.

O capítulo inicia com a explicação sobre sistema internacional e parte para uma discussão sobre o conceito de Estado. Nesse momento é possível, dentro da perspectiva da oficina de conceitos, trabalhar a sensibilização e problematização. A problematização poderia gerar a seguinte pergunta: Qual a melhor forma de Estado para governar um povo?

Após a fase de sensibilização e problematização esperava que o capítulo trouxesse uma fonte de pesquisa para ser realizado a investigação, ou seja, espera que trouxesse os conceitos de Estado de Maquiavel e de alguns filósofos contratualistas. O livro até os apresenta, mas não traz de fato os conceitos apresentados por eles e isso ficou bem estranho, pois os apresenta, traz até retrato (imagem de pintura a óleo) de Maquiavel, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, dizendo que eles foram pensadores importantes para o conceito de Estado moderno, mas não apresenta seus conceitos. Fica um vácuo muito estranho. Não entendi muito bem qual foi o objetivo disso. Percebo uma captura aqui. Informar que alguns nomes importantes se dedicaram sobre o assunto, mas não discutir os conceitos.

Os próximos tópicos vão tratar de Estado, mas não a partir de conceitos e sim apresentando os modelos de Estado existentes como o separatismo espanhol, a segunda guerra mundial, a guerra fria, a queda do muro de Berlim, o 11 de Setembro e algumas instituições internacionais como a ONU, porém tudo isso é apresentado através de um olhar da História, não consegui identificar conceitos filosóficos.

O capítulo termina sem que seja possível ser realizado a fase de investigação e, conseqüentemente, a conceituação. Para que essas etapas sejam realizadas o material da investigação deverá ser levado para os estudantes pelo professor. Assim o professor precisará desterritorializar, indo além do material didático proposto como máquina de estado e criar situações, caminhos, planos que rompam com isso.

4.6 Editora FTD - Coleção Prisma – Livro 02 – Política e ética em ação: Cidadania e Democracia. / Capítulo 2. Política não se discute?

O manual do professor nesta coleção vem na segunda parte dos livros didáticos. No primeiro tópico, intitulado “Educação para o século XXI” já se percebe o interesse dos autores em defender o novo Ensino Médio da forma bem parecida com o que as outras coleções fizeram, ou seja, o de considerar a que a atuação dos professores em sala de aula não é levada em conta os conhecimentos prévios dos estudantes.

A educação contemporânea pressupõe a formação para a vida, no sentido de habilitar o jovem à leitura e à análise crítica da realidade, além de promover o seu desenvolvimento integral, individual e social. Para atingir esse objetivo, é importante valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. (RAMA, 2020, p. 162 – grifo meu)

Na parte II, no tópico “O novo Ensino Médio e a BNCC” os autores trazem a seguinte afirmação.

Em relação à falta de interesse pela escola, especialistas apontam que esse fator é responsável por **cerca de 40% da evasão escolar**. (RAMA, 2020, p. 165 – grifo meu)

Esta afirmação foi coletada de um artigo produzido pelo Instituto Unibanco. Ele traz dois gráficos. O primeiro é resultado de uma pesquisa realizada pela Coordenação de Pesquisa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) do Estado de Minas Gerais. A seguir:

Figura 4 – Figura 01 do gráfico da pesquisa sobre evasão escola do Instituto Unibanco.



Figura 1: Motivos que levam ao abandono
Fonte: PSAE, 2009.

Fonte: FERNANDES, 2010 – pág. 17

O segundo gráfico consta na base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, o PNAD 2006. Esta informação foi coletada de um outro artigo, artigo de Marcelo Neri de 2009. Gráfico a seguir:

Figura 5 – Figura 02 do gráfico da pesquisa sobre evasão escola do Instituto Unibanco.

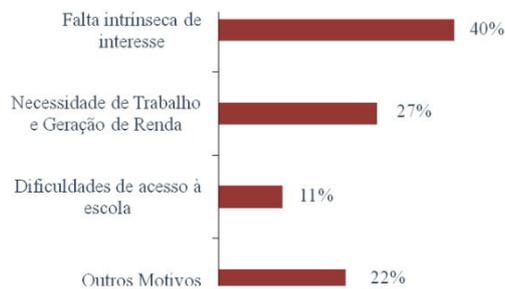


Figura 2: Motivos que levam ao abandono
Fonte: Neri, 2009

Fonte: FERNANDES, 2010 – pág. 18

No gráfico é possível observar claramente que a evasão escolar por falta de interesse ocorreu com 10% dos entrevistados e é o gráfico mais atual, porém ele foi coletado com estudantes que abandonaram o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais. Já o gráfico 2 mostra uma evasão escolar por falta de interesse “intrínseca” ocorreu com 40% dos entrevistados, porém, além destes dados serem de 2006, não é discutido o que realmente o pesquisador quis dizer com intrínseca.

O que importa aqui é analisar as informações que vem no manual do professor desta coleção e nela apenas vem a frase onde afirma que “cerca de 40% dos estudantes que evadiram da escola foi por motivo de desinteresse”. Esta afirmação induz os professores ao erro, ou seja, se trata de uma falácia. Logo fica fácil a partir desta “desinformação” tentar convencer os professores menos atentos que o novo Ensino Médio vem para tornar a escola “interessante”.

A quantidade de disciplinas/componentes curriculares também é questionada pelos autores desta coleção, mas não pela quantidade em si, mas porque, de acordo com eles, elas não são atraentes e nem respondem expectativas dos jovens.

O Ensino Médio brasileiro vinha sendo organizado em 13 disciplinas obrigatórias e com uma **abordagem de conteúdos muitas vezes desconectados entre si**,

mostrando-se pouco atraentes e sem responder às necessidades e às expectativas dos jovens no contexto histórico atual. (RAMA, 2020, p. 165 – grifo meu)

Acho isso bem hipócrita, porque poderia ser apenas uma disciplina e mesmo assim ela correria o risco de não ser atraente para os jovens ou poderia ser uma quantidade maior que 13 e, mesmo assim, nem todas seriam atraentes para todos os jovens, porém isso não discutido nesta coleção e em nenhuma outra analisada anteriormente e nem mesmo na BNCCA. Às vezes fica parecendo uma forçação de barra em conseguir argumentos para defender o novo Ensino Médio.

Assim como as outras, esta coleção planejou os conteúdos a partir das competência e habilidades e, como já vimos nesta pesquisa, isso é um grande risco à qualidade das aulas.

A coleção foi elaborada de modo a desenvolver as competências e habilidades previstas na BNCC ao longo dos três anos do Ensino Médio, em uma perspectiva de educação integral. Sem seguir uma lógica seriada, os livros permitem que as competências gerais e específicas, bem como as habilidades, sejam trabalhadas em determinados capítulos ou livros e retrabalhadas sob diferentes perspectivas na abordagem de outras temáticas. Cada livro apresenta os objetivos e as justificativas, as competências gerais e específicas e as habilidades e categorias da área desenvolvidas ao longo de cada uma das unidades de estudo. (RAMA, 2020, p. 169)

Sobre a filosofia, lá no tópico “Metodologias ativas de aprendizagem”, eles apresentam a filosofia como um componente curricular que irá fazer os estudantes refletirem racionalmente. O “refletir” já seria um argumento bem fraco, mas eles conseguiram piorar em apresentar o “racionalmente”. Fica parecendo que nas outras disciplinas não exista a reflexão e muito mesmo essa sendo racional.

Vale destacar que a interdisciplinaridade não significa o abandono das especificidades dos diferentes campos do saber, tampouco a criação de uma nova ciência que passaria a regular esses campos. O olhar específico da História para a temporalidade ou o olhar específico da Geografia para o espaço, assim como o modo de a Sociologia analisar as interações sociais ou de a **Filosofia refletir racionalmente**, não podem ser ignorados. Essa especificidade se manifesta no diálogo e na aproximação, evidenciando como é por meio desses olhares distintos que podemos construir novas formas de refletir sobre o mundo. (RAMA, 2020, p. 180 – grifo meu)

Então fica claro que esta coleção não reconhece a filosofia como criação de conceito, logo isso se refletirá nos conteúdos que constam nos livros.

Esta coleção, assim como algumas outras fizeram, orienta qual a formação prioritária do professor para se trabalhar determinado capítulo. O capítulo que será analisado desta coleção será o Capítulo 2. Política não se discute? que consta no livro 02 – Política e ética em ação: Cidadania e Democracia. Este capítulo é orientado para ser trabalhado por um professor de História e Filosofia.

Logo de cara, a primeira imagem que surge na apresentação do capítulo é uma imagem de 2020 retirada de uma live do youtube onde mostra a cantora Anitta entrevistando a advogada e comentarista de política Gabriela Prioli. Isso já me angustiou de cara, pois um capítulo que trata de política e tendo tantos intelectuais importantes, apresentar a Anitta é tentar fazer do assunto algo banal. Não que a Anitta ou qualquer outro cantor, ator ou influenciador brasileiro não possa ser citado no capítulo, claro que pode pois política é algo que importa a todos, porém colocar a Anitta como a primeira imagem ficou bem complicado de aceitar isso como sendo fantástico pois está de acordo com a contemporaneidade dos jovens. Isso me lembro um comentário feito por um colega professor de História. Ele me disse que estava trabalhando um capítulo de um livro do novo Ensino Médio e o capítulo tratava sobre a segunda guerra mundial e a imagem principal do capítulo era uma imagem do capitão américa. Isso se apresenta totalmente como uma reterritorialização, captura. É perceptível a tentativa de fazer este tema funcionar como máquina de estado.

O capítulo inicia conceituando política e apresentando um breve histórico sobre a política. Os próximos textos mostram a relação sobre política e justiça, trazendo a distinção sobre igualdade e equidade, a relação entre política e cidadania, apresentando as instituições de um Estado democrático, a relação entre política e poder, apresentando Michel Foucault e seus conceitos sobre poder e resistência. O capítulo termina com dados através de um gráfico que mostra a diminuição da quantidade de jovens que votaram nas últimas eleições aqui no Brasil. Após esses textos deverá ser realizada uma atividade que eu achei muito interessante. É apresentado aos estudantes o slam (estilo de poesia apresentada em forma de batalha, como uma batalha de rap). Os alunos se dividem em dupla ou trio e escrevem poemas que tratam de política, pode ser qualquer assunto tratado no capítulo, igualdade e equidade, cidadania, resistências, movimentos sociais, desinteresse dos jovens pela política, poder ou qualquer outro assunto político que o estudante queira escrever. Após os poemas escritos, pode-se marcar o slam. Ele pode ocorrer no pátio, em sala de aula ou até mesmo fora da escola.

O manual do professor desta coleção conceitua filosofia como “reflexão racional”, porém neste capítulo, mesmo podendo apontar alguns problemas é possível trabalhar a oficina de conceitos e exatamente pela atividade final que ele orienta. Os textos ajudam na sensibilização, problematização e investigação. A conceituação aparece não através de textos dissertativos, mas através de poemas. Tem-se então a conceituação através da artistagem, conceito criado por Sandra Corazza e trata-se de fazer arte sem ser artista.

4.7 Editora Moderna - Coleção Diálogo – Livro 03 – Relações de poder: Território, Estado e Nação. / Capítulo 1. Liberdade, poder e política.

Nesta coleção o manual do professor vem na primeira parte dos livros. Ao ler este manual senti algo diferente em relação as outras coleções, percebi até um pouco de empatia com os professores que trabalham no Ensino Médio das redes públicas do país. Os autores defendem a BNCC, claro, defendem o ensino baseado nas habilidades e competências, mas percebi uma sutileza ao falar do “antes” do novo Ensino Médio.

[...] devemos reconhecer **que nem sempre a escola tem conseguido** mobilizar os jovens para se sentirem estimulados a problematizar e valorizar o conhecimento, de maneira que possam exercer o protagonismo necessário para que tais fundamentos se realizem. (ROMEIRO, 2020, p. VI – grifo meu)

Na citação acima percebe-se isso claramente. Enquanto as coleções analisadas anteriormente citavam a forma anterior das aulas como sendo algo do passado, antigo, ultrapassado, sem qualquer explicação do que estava sendo dito, essa é sutil em “bater” nos professores ou na escola. Quando eles dizem “que nem sempre a escola tem conseguido” se conclui que em alguns momentos ou algumas escolas, conseqüentemente, alguns professores têm conseguido isso.

Mas claro que eles precisam fazer um discurso em defesa da formulação do Ensino Médio e a principal defesa é em relação as competências que deverão ser desenvolvidas durante os três anos do Ensino Médio. Na citação a seguir os autores consideram que as competências que deverão ser desenvolvidas ajudarão na formação integral dos estudantes e tornará a sociedade melhor.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC têm como fundamento o desenvolvimento de competências. O documento define as 10 competências que deverão ser construídas ao longo da Educação Básica. Elas envolvem conceitos, procedimentos, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores, que visam à formação integral dos estudantes e à construção de uma **sociedade mais justa, humana e capaz de desfrutar os recursos naturais e preservá-los para as gerações futuras**. (ROMEIRO, 2020, p. VI e VII – grifo meu)

Essa citação é tão estranha que chega a ser absurda por acreditar que o desenvolvimento das dez competências irá transformar a sociedade para melhor. É quase que acreditar que o novo Ensino Médio irá salvar a humanidade.

Porém, mesmo defendendo a existência das competências e habilidades atualmente eles criticam as que foram criadas na década de 90, pois para eles elas estavam associadas ao mundo do trabalho.

Naquela época, as **competências e habilidades estavam associadas ao mundo do trabalho e tinham sido introduzidas por organizações empresariais** nos anos 1970. Elas se vinculavam à qualificação profissional, ao indivíduo e a seu posto de trabalho. A transposição dos dois conceitos para o âmbito escolar motivou muitos debates, que chamaram a atenção para um possível empobrecimento do processo educacional. O risco era limitar o propósito da educação do jovem, destinando-a à formação para o mercado de trabalho, para o treinamento de mão de obra, em vez de formar cidadãos críticos e atuantes, cientes do seu pertencimento a uma coletividade. (ROMEIRO, 2020, p.VII – grifo meu)

Essa crítica das competências e habilidades que constam na BNCC ainda serem vinculadas ao mundo do trabalho existe, não foi desfeita. Como já foi apresentado aqui, para Silva e Gallo essa ideia não é nova e vem sendo trazido pelo mesmo grupo que criou os pcn's na década de 90.

Estou me referindo à retomada da proposta de organizar uma base curricular por meio da definição de uma listagem de “competências” que caberia à escola desenvolver nos estudantes. Trata-se de uma retomada de um modelo que se tentou impor ao país ao final da década de 1990 e que se mostrou absolutamente inapropriado. Isso pelo próprio significado do termo “competências”, carregado de um viés pragmático que reduz o conhecimento escolar à sua condição de aplicabilidade imediata, acarretando uma fragilização na formação dos estudantes por meio justamente da perda de centralidade do conhecimento. (SILVA, 2017, p.44)

Os conteúdos acadêmicos são bastantes criticados por todos os autores que participaram do PNLD. Eles acreditam que isso é apenas conteudista, logo para eles estes conteúdos devem ser apenas ferramentas que ajudem os estudantes desenvolverem as habilidades e competências necessárias.

Os conteúdos curriculares são essencialmente ferramentas que devem ser utilizadas para desenvolver as competências necessárias que o jovem terá de acessar para enfrentar os desafios ao longo da sua vida. A competência, portanto, não é um conteúdo “a ser ensinado”, mas uma ação ou uma atitude a ser tomada pelo aluno diante de uma situação-problema. (ROMEIRO, 2020, p. X)

Esta coleção, assim como algumas outras, orienta qual deve ser a formação do professor para trabalhar cada capítulo. O capítulo que será analisado desta coleção é o capítulo 1. Liberdade, poder e política, que consta no livro 03 – Relações de poder: Território, Estado e Nação.

Os capítulos desta coleção iniciam sempre com algumas perguntas. Especificamente neste as perguntas foram: O que define liberdade, poder e política? Como os poderes afirmam ou reprimem a liberdade? Qual é a relação entre liberdade e política?

Isso é interessante, pois estas perguntas já podem fazer parte da problematização na oficina de conceitos. Elas podem permanecer ou serem modificadas e a partir delas os

estudantes criarem novas problemáticas a respeito do assunto ou, caso o professor prefira, estas perguntas podem servir de sensibilização.

O capítulo inicia com um breve texto afirmando que existe uma relação indissociável entre liberdade, poder e política, logo depois apresenta textos sobre o conceito de liberdade. Conceitos de liberdade no pensamento das filosofias existencialista (Jean Paul Sartre), fenomenologia (Merleau-Ponty), no campo da política (Hanna Arendt) e conceitos sobre o biopoder e a sociedade do controle (Michel Foucault). Estes textos, mesmo sendo breves podem ser utilizados de forma muito positiva para a fase de investigação da oficina de conceitos. O capítulo ainda apresenta textos sobre necropolítica e psicopolítica, ou seja, conceitos bem atuais relacionados à política e à liberdade. Após a leitura, discussão e reflexão desses textos é possível ir para última fase da oficina de conceitos, a conceituação.

Diante disto, é possível trabalhar a oficina de conceito apenas utilizando este capítulo, mas claro que isso não impede o professor de trabalhar com outros materiais. É sempre importante desterritorializar.

4.8 Editora Moderna - Coleção Conexões – Livro 05 – Estado, poder e democracia. / Capítulo 5 – Estado e poder.

Nesta coleção as orientações (manual) para os professores vêm no início do livro, antes do livro do estudante. Os autores iniciam recorrendo ao filósofo que escreveu a obra “O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual” para introduzirem os professores na defesa do novo Ensino Médio e no ensino para o desenvolvimento das competências e habilidades.

O filósofo francês Jacques Rancière ressalta que uma concepção tradicionalista de educação, em que o estudante é visto apenas como espectador do processo pedagógico, e não como sujeito ativo da própria aprendizagem, é algo que mantém as desigualdades educacionais. Rancière chama de “mestre emancipador” aquele que se recusa a reduzir a educação à mera “transmissão” de conhecimentos e pressupõe o diálogo entre educador e educando como ponto de partida e condição necessária para o próprio processo educativo. (COTRIM, 2020, p. IX)

Todas as coleções estão buscando referências de pensadores da educação “famosos” para defenderem o novo Ensino Médio, esta não fez diferente e também trouxe um, no caso o filósofo francês Jacques Rancière. O que me intriga é que, como estes pensadores são estudados a anos nas universidades, principalmente na formação de professores, os autores destes manuais acham mesmo que só agora é que os professores irão pensar numa nova forma

de trabalhar com os estudantes, ou seja, foi preciso esse novo Ensino Médio e a educação ser implantada para desenvolver as habilidades e competências e o material ser por área para que os professores mudassem suas formas de darem aulas?

O ensino só é significativo quando há envolvimento, troca e diálogo entre educador e educando. Além disso, numa época como a nossa, em que há abundância de informação, o papel tradicional do educador de transmitir conhecimento deixa de ser relevante. Passa a ser muito mais importante a tarefa de ensinar a pesquisar, filtrar, classificar, hierarquizar, compreender e contextualizar a informação disponível para apoiar a aprendizagem. (COTRIM, 2020, p. X)

Na citação acima continua o discurso que antecede a defesa no NEM, e como nos outros manuais, o padrão se repete. Fala-se da época atual, diz que nós professores devemos nos atualizar às novas metodologias, trazem citações de um pensador famoso da área da educação (e sempre um que já se estuda nas formações de professores há tempos) e depois vem o discurso de defesa do projeto de formulação do Ensino Médio. Esse padrão pode sofrer modificações de uma coleção à outra, mas não muito.

E assim continua o mesmo padrão. Podemos perceber nas citações a seguir:

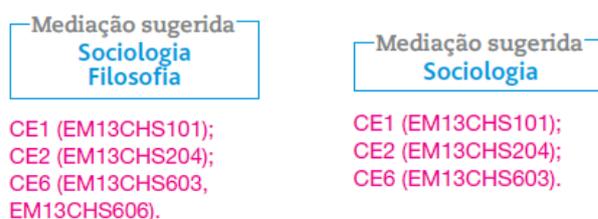
A aprendizagem efetiva exige que os estudantes não apenas passem pela escola e recebam um diploma ao final da vida escolar, mas que realmente se apropriem dos conhecimentos, temas e problemas do presente, num processo que lhes permita viver uma vida plena de sentido, em conjunto com outros. (COTRIM, 2020, p. XII)

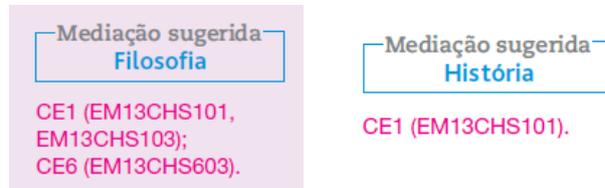
Muito se tem discutido sobre quais são os conhecimentos que os estudantes devem ter para serem cidadãos conscientes e atuantes no século XXI. Há amplo apoio à ideia de que um currículo baseado em metodologias ativas de ensino e na aprendizagem por projetos e por competências é mais adequado ao contexto produtivo do novo século. (COTRIM, 2020, p. XII)

As mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais estamos passando exigem um novo paradigma educacional. É necessário que o processo educativo seja centrado no estudante e na sua aprendizagem, e não mais somente no conteúdo concebido de maneira estanque. O conhecimento deve ser construído pelo estudante a partir de diversos recursos colocados pelo professor e a equipe escolar à sua disposição. A escola e a sala de aula devem ser concebidas como espaços dialógicos e interativos, como ambientes de aprendizagem e de experimentação. (COTRIM, 2020, p. XXI)

Nesta coleção não é indicado por capítulo qual professor deva trabalhar com ele, é sugerido ao lado de cada conteúdo do capítulo um professor de formação específica que deverá mediar este mesmo conteúdo, ou seja, o planejamento não poderá ser realizado com a divisão dos capítulos, mas pela divisão dos tópicos destes capítulos e isso gera ainda mais confusão de entendimento pelos estudantes.

Figura 6 –Indicação da mediação sugerida e os códigos e competências e habilidades desenvolvidas no tópico.





Fonte: COTRIM, 2020 – várias páginas

Mas como foi decidido que nesta pesquisa seria analisado um capítulo de cada coleção, então não será diferente nesta. O capítulo escolhido foi o capítulo 5 – Estado e Poder, do Livro 05 – Estado, poder e democracia.

Este capítulo inicia com um texto que é orientado a ser trabalhado por um professor de História. Nele é apresentado sobre a complexidade da formação de um Estado e traz imagens do palácio da alvorada, da praça dos três poderes, da esplanada dos ministérios e do congresso nacional. Logo depois vem outro texto onde se apresenta a diferença de Estado, governo e regime.

O texto seguinte tem como título “poder e estrutura”, é sugerido que seja trabalhado por um professor de filosofia. Esse texto traz uma discussão sobre o poder das leis do Estado sobre as pessoas. O filósofo que os autores trazem para esta discussão é o filósofo francês Michel Foucault. O capítulo se encerra com um excerto de texto “Sobre a prisão” do livro Microfísica do poder de Foucault.

Este capítulo é bem intenso e denso para poucas páginas. Assuntos importantes e pouca discussão. Para se trabalhar a oficina de conceitos com ele será necessário por parte dos professores ou professor um planejamento bem feito e com outros materiais, apenas o livro isso não será possível. Se o professor utilizar apenas o capítulo a discussão não passará de uma breve e rasa reflexão, ou seja, claramente uma captura. Este é objetivo, que este material funcione como máquina de estado. Os professores precisarão utilizar de outros meios para criar rupturas e desterritorializar, fazendo assim da filosofia em sala de aula uma máquina de guerra.

4.9 Editora Moderna - Coleção Identidade em ação – Livro 04 – Política e território. / Capítulo 1 - Teorias políticas e o Estado moderno.

O manual dos professores com as orientações encontra-se no início do livro, antes do livro do estudante. Um pouco fora do padrão das outras coleções, esta inicia defendendo a

educação integral. Para eles a educação integral ajudará a constituir a escola como instituição democrática.

O princípio da educação integral, portanto, contribui de forma direta para a construção de saberes que negam visões reducionistas e sectárias, valorizando a pluralidade geracional daqueles que participam do processo de formação escolar – crianças, adolescentes, jovens e adultos –, considerados sujeitos de aprendizagem e não apenas como meros receptores de conteúdos predefinidos. Espera-se, assim, que a escola possa se constituir como instituição democrática e aberta às diferentes formas de viver o conhecimento, opondo-se ao preconceito e à discriminação, fomentando uma cultura de respeito às diferenças e diversidades. (KARNAL, FERNANDES, 2020, p. VIII)

A mudança de padrão é apenas na ordem que saem em defesa dos objetos do novo Ensino Médio, mas as justificativas são, praticamente, as mesmas. Os autores desta coleção também defendem o trabalho por áreas de conhecimentos e, para eles, a área de ciências humanas irá ajudar a transformar os estudantes em sujeitos críticos e responsáveis, ou seja, para os autores desta coleção as ciências humanas, incluindo a filosofia, tem como objetivo desenvolver adultos críticos e responsáveis.

Assim, o trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio visa à formação de sujeitos capazes de analisar a realidade de forma crítica e responsável, com base em valores éticos e humanistas, compreendendo a justiça, a solidariedade, a liberdade de pensamento e a autonomia cognitiva e intelectual. (KARNAL, FERNANDES, 2020, p. IX)

Além disso, o mais importante, de acordo com os autores, é que o estudante consiga estabelecer e entender as conexões existentes dentro da área de estudo.

Nesse sentido, o mais importante, segundo as diretrizes da BNCC, é que o estudante esteja preparado para estabelecer diálogos com os mais diferentes indivíduos e grupos sociais, seja qual for a origem nacional, de classe, gênero ou identidade. A aptidão para o estabelecimento de diálogos, entretanto, depende do aprendizado das formas de pensar, das técnicas e das metodologias típicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: identificação, coleta, sistematização, comparação, análise, interpretação e compreensão de dados relacionados aos objetos de estudo da área. (KARNAL, FERNANDES, 2020, p. IX)

Ou seja, em hipótese alguma as ciências humanas ou a filosofia é vista com o objetivo de criar conceitos, logo isso terá influência nos textos do livro do estudante. Esta coleção orienta por capítulos qual profissional deve trabalhar com ele. O capítulo que será analisado desta coleção será o capítulo 1 - Teorias políticas e o Estado moderno, do Livro 04 – Política e território e este capítulo é orientado para ser trabalhado por um professor de filosofia.

O Capítulo “Teorias políticas e o Estado moderno” inicia com um tópico intitulado “conversa inicial” onde ele traz dois questionamentos. Um deles é bem interessante para ser utilizado como sensibilização ou até mesmo como a problematização na oficina de conceitos. A

Pergunta é a seguinte: Em sua opinião, os seres humanos conseguiriam viver sem conflitos caso não houvesse um poder político e leis para mediar os diferentes interesses? Explique.

Os textos a seguir apresentam o desenvolvimento filosófico do Estado moderno, trazendo o Estado a partir da visão de Maquiavel, dos filósofos contratualistas Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau e encerra apresentando a teoria da tripartição dos poderes de Montesquieu.

Este material nos possibilita trabalhar com a filosofia na oficina de conceitos, mas mesmo assim é de bom tom de um professor de filosofia não fazer uso apenas dele, pois estaria fazendo apenas uma captura.

4.10 Editora Moderna - Coleção Plus – Livro 04 – Poder e política. / Capítulo 1 - Conceitos fundamentais de filosofia política.

Nesta coleção o manual do professor vem no início do livro, antes do livro do estudante. Os autores desta coleção também acreditam que o ensino ocorrer por áreas não extingue os componentes curriculares e isso já foi discutido aqui e, claro, isso não é bem verdade.

Desse modo, impôs-se uma reestruturação profunda para o Ensino Médio: a ênfase do processo de ensino-aprendizagem deslocou-se do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, definiu-se o ensino por áreas. **Isso não significa a extinção das antigas disciplinas**, mas uma abordagem delas dentro de uma perspectiva interdisciplinar. (BRAICK, MOTA, 2020, p. IX – grifo meu)

Como já apresentado aqui as leis que regem este projeto, o componente curricular filosofia deixou de ser obrigatório. Esta coleção também afirma que antes desta reformulação o processo ensino-aprendizagem ocorria na forma de conteúdo informativo. E mais uma vez trago a observação de como isso é ofensivo aos professores.

Essa é a décima coleção a ser analisada e até então todas se mostram preocupadas com que os conteúdos contemplem o desenvolvimento das competências e habilidades. Isso percebe-se na citação acima e na próxima.

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por filosofia, geografia, história e sociologia, com o propósito de ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, e sempre orientada por uma formação ética. Considerando a maior maturidade cognitiva e a capacidade de articular informações e conhecimentos, espera-se que durante o Ensino Médio os estudantes possam ampliar seu repertório conceitual e desenvolver as capacidades de observação, memória e abstração para perceber de forma mais acurada a realidade e realizar raciocínios mais complexos, além de dominar a leitura de

diferentes linguagens, fator essencial para os processos de simbolização e abstração. (BRAICK, MOTA, 2020, p. IX)

Bem mais que as outras coleções até aqui analisadas esta parece trazer uma ênfase maior na noção de desenvolvimento do pensamento computacional. Essa ideia é apresentada na BNCC, mas foi pouco ou nada mencionado nas outras coleções.

Além disso, é importante considerar que procedimentos próprios das Ciências Humanas e Sociais como a análise de dados e a comparação de informações são essenciais ao processo de desenvolvimento do pensamento computacional uma vez que essas habilidades são fundamentais para que se realize a decomposição do problema, o reconhecimento de padrões entre suas diferentes partes, a seleção das informações mais relevantes para a abstração dele e o desenvolvimento de uma solução. Além disso, a argumentação é importante para que os estudantes possam fundamentar a correção dos algoritmos elaborados. (BRAICK, MOTA, 2020, p. XXI)

O pensamento do desenvolvimento computacional aparece na BNCC como sendo uma habilidade mais ligada à matemática (álgebra e geometria), porém os autores desta coleção pretendem trazer esta habilidade também para as ciências humanas e sociais aplicadas.

Mesmo que esta coleção concorde com a reformulação do Ensino Médio e com o ensino por áreas, eles também demonstram sensibilidade a outras questões práticas que dificultarão a implementação desde projeto.

Sabemos que são muitos os desafios para a implementação do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação cidadã. Além da dificuldade de romper com o tradicional modelo segmentado em vários componentes curriculares, o ensino no país passa por dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e de recursos didáticos nas escolas e à necessidade de formação continuada e de valorização dos profissionais da área. Podem-se somar aos fatores de larga escala, dificuldades e problemas locais, seja da comunidade ou da instituição de ensino, seja da própria classe. (BRAICK, MOTA, 2020, p. XXII)

Eles apontam a falta de estrutura física, de recursos didáticos e a questão da valorização dos profissionais. Estes pontos não são apontados na BNCC, mesmo que tenham sido pauta de discussão em algum momento, foram desconsiderados dentro dos regimentos que regulamentam o projeto. Achei bem interessante estes autores apontarem estas questões, porém não aprofundam a discussão.

Outra preocupação levantada por esta coleção é da necessidade de um planejamento bem mais elaborado e em equipe.

Essa nova forma de trabalhar os conteúdos escolares exige, necessariamente, mais diálogo e partilha de conhecimento entre os professores para que possam acompanhar o trabalho dos estudantes e orientar seus estudos e descobertas. Além disso, **será preciso dominar com desenvoltura os conhecimentos específicos de sua área de formação acadêmica** para poder transitar por ela com desenvoltura, mobilizando conceitos, teorias, métodos e técnicas de maneira dinâmica. (BRAICK, MOTA, 2020, p. XXXVIII – grifo nosso)

No grifo desta citação anterior eles falam em professor com conhecimento específico de sua área em formação acadêmica. Não fica claro, mas acredito que eles estejam fazendo referência a necessidade da permanência de professores das quatro áreas específicas, ou seja, professor de filosofia, geografia, história e sociologia. Acredito que seja isso, pois nesta coleção eles orientam qual professor deva trabalhar determinados capítulos.

Figura 7 – Indicação da formação do professor como líder do desenvolvimento de determinado capítulo.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **filosofia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Considerando os assuntos abordados e seu objetivo, indicamos o professor com formação em **sociologia** como líder do desenvolvimento desse segmento da obra.

Fonte: BRAICK, MOTA, 2020– várias páginas.

O capítulo analisado desta coleção foi o capítulo 1 - Conceitos fundamentais de filosofia política, que consta no livro 04 – Poder e política. Este capítulo é indicado para ter como “líder de desenvolvimento” um professor de filosofia.

Trabalhar a oficina de conceitos com este capítulo é possível, pois o capítulo se apresenta com uma ótima fonte de investigação, porém ficará a critério do professor buscar uma outra fonte que trabalhe a sensibilização e a problematização.

Este capítulo possui textos sobre o conceito de política desde a Grécia antiga, trazendo Sócrates, Platão e Aristóteles, passando pela modernidade com Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau e Montesquieu e chegando a discussão do conceito de democracia contemporânea por Norberto Bobbio. Dentre as coleções até agora apresentadas esta foi a que melhor se mostrou em termos de material para a etapa da investigação, porém isso não quer dizer que este material é suficiente para se trabalhar a oficina de conceitos.

4.11 Editora Palavras - Coleção Palavras de ciências humanas – Livro 06 – Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos. / Unidade 02 – Democracia e cidadania. / Capítulo 2 – O Estado brasileiro.

O manual do professor vem na segunda parte do livro, após o livro do estudante. Os autores iniciam defendendo os livros didáticos por área e, conseqüentemente, levantam uma crítica bem sutil a formação dos professores ocorrer por componente curricular.

Mudança que também se estende para os diversos recursos didáticos que servem de apoio para o ensino e a aprendizagem, entre eles o livro didático. E o livro mudou: agora somos convidados e desafiados a construir olhares humanos sobre o mundo a ser

constantemente revisto. Sabemos que a tarefa exigirá muito estudo, diálogo e construção, pois a formação dos professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), por melhor que possa ser, está calcada nos componentes curriculares. (GOETTEMS, 2020, p. 163)

Os autores concordam que não será uma tarefa fácil planejar as aulas a partir de um material que foi criado por área e a formação dos profissionais que irão trabalhar com eles ser por componente curricular. Isso eles estão certos, mas fazer uma crítica a formação dos professores é, de novo, ofensivo e covarde com a educação. E como em outras coleções, estes autores também acreditam que não haverá eliminação dos componentes curriculares, porém na lei isso fica claro, a não obrigatoriedade da filosofia, ou seja, ela pode sim ser eliminada dos currículos escolares e isso já ocorre em muitas escolas pelo país.

É importante destacar que o trabalho por áreas do conhecimento não significa a eliminação dos componentes curriculares tradicionais. Cada uma das áreas deve mobilizar os conhecimentos de seus respectivos componentes curriculares, desenvolvendo o trabalho pautado nas competências e habilidades previstas na BNCC. (GOETTEMS, 2020, p. 168)

Um planejamento das aulas pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades é a orientação destes autores, logo espera-se que nos livros desta coleção os conteúdos estejam pautados desta forma, porém não é diferente das outras coleções. Por acreditarem que não haverá eliminação dos componentes curriculares eles orientam um trabalho menos isolado e mais coletivo.

Nessa nova configuração os desafios dos professores aumentam, uma vez que os conteúdos de seus componentes curriculares devem ser trabalhados de forma menos isolada. A nova organização por área do conhecimento demanda um planejamento do curso de modo coletivo, determinando conteúdos e estratégias, além do estabelecimento de objetivos comuns. (GOETTEMS, 2020, p. 168)

A citação a seguir afirma que “é preciso considerar alguns pressupostos teóricos básicos dos componentes que compõem essa área” e que “a construção de saberes escolares requer a mobilização de competências e habilidades que transcendem os limites dos componentes curriculares”, ou seja, os conteúdos dos componentes curriculares são pouco ou nada importantes.

[...] para haver interdisciplinaridade, os componentes curriculares precisam estar bem delineados do ponto de vista teórico-metodológico, motivo pelo qual é preciso considerar alguns pressupostos teóricos básicos dos componentes que compõem essa área e, ao mesmo tempo, nortear e fundamentar o trabalho na área do conhecimento na qual se inserem, uma vez que a construção de saberes escolares requer a mobilização de competências e habilidades que transcendem os limites dos componentes curriculares. (GOETTEMS, 2020, p. 178)

De acordo com os autores desta coleção cabe a filosofia o trabalho da reflexão. Esse é o entendimento do ensino de filosofia, logo a formulação do material didático foi baseada neste entendimento.

Cabe à Filosofia permitir que as pessoas pensem nos valores supremos da existência, no sentido da vida e da morte. Somos levados, em muitos momentos, a não nos preocupar com essas questões no nosso cotidiano. Mesmo o sistema educacional, muitas vezes, prioriza a formação de bons profissionais: técnicos, pesquisadores, médicos ou advogados, não se preocupando tanto em ensinar a discutir os valores que orientam a nossa existência. Por isso, o ensino de Filosofia é tão importante [...] A reflexão sobre esses valores e intenções deve orientar o ensino de Filosofia na escola. (GOETTEMS, 2020, p. 189 e 190)

Esta coleção não indica qual professor deva trabalhar com determinado tópico ou capítulo. Antes de cada unidade é apresentado o conteúdo que será trabalhado de acordo com cada componente curricular da área, mas não orienta por capítulo ou tópico, ou seja, os capítulos são feitos para serem trabalhados por professor de ciências humanas.

O capítulo que será analisado será o capítulo 2 – O Estado brasileiro, que conta na unidade 02 – Democracia e cidadania, do livro 06 – Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos. Decidi analisar este capítulo, pois foi o que mais se aproximou dos temas escolhidos que foi poder, política e liberdade. Nenhum outro capítulo desta coleção se aproxima mais deste tema do que esse.

Para realizar a oficina de conceitos, a partir deste capítulo, será quase que impossível. Estudando o capítulo eu me imaginei numa aula da antiga e militarizada disciplina OSPB, Organização Social e Política Brasileira. O capítulo inicia com um tópico intitulado “Organização político-administrativa”. Neste tópico é apresentado as definições de país, pátria, nação, Estado, federação e união. Os tópicos seguintes irão tratar sobre os três poderes, mas sem abordar os iluministas ou os estudos de Montesquieu. Apresenta e explica a jurisdição destes poderes, inclusive, também ao final, em formato de tabela. O capítulo encerra com o último tópico explicando sobre os tipos possíveis de leis: Ordinárias, complementares e emendas constitucionais.

Utilizar este capítulo para trabalhar a oficina de conceitos não é possível, mas é possível trabalhar a oficina de conceitos com os temas abordados nele, porém caberá ao professor utilizar outros meios para fazer a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação.

Este material se mostrou bem competente no funcionamento como máquina de estado. Um professor que for trabalhar com este material deverá perceber isso e essa percepção ocorrerá mais fácil se um professor com formação em filosofia for trabalhar com ele, caso

contrário a percepção é menos provável. A ruptura pode se dar com o não uso do livro didático, coisa que, atualmente, já ocorre normalmente com muitos dos professores de filosofia e da área de ciências humanas.

4.12 Editora Saraiva - Coleção Humanitas.doc – Livro 05 – Sociedade, cultura e política. / Capítulo 1 - A Democracia: origem, afirmação e contestação.

O manual do professor desta coleção vem na segunda parte do livro. Logo na apresentação é colocado, aparentemente, um peso ao ensino da filosofia. A partir desta citação imagina-se que a filosofia será considerada um componente curricular com uma certa importância, mas esse peso dado à filosofia não se apresenta daqui pra frente.

A preocupação com um conhecimento integral do mundo está presente na milenar trajetória da Filosofia. Nos últimos séculos, as diferentes ciências criaram seus próprios campos de atuação para aprofundar conhecimentos, mas a compreensão dos fenômenos humanos e da natureza depende da capacidade de articular e integrar esses conhecimentos. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, 2020, p. 162)

E além disso esperei também um discurso que criasse um vínculo da filosofia com a formação integral, mas isso não ocorre, até mesmo porque o foco dos conteúdos dos livros está amparado no desenvolvimento das habilidades e competências.

O trabalho com foco no desenvolvimento de habilidades e competências é um meio de atingir esse objetivo formativo. Ele deve ser feito com criatividade, em conexão com as culturas juvenis e os temas contemporâneos, mas tendo sempre em vista a trajetória do conhecimento construído pela Filosofia, pela História, pela Geografia, pela Sociologia e pelas demais Ciências Humanas. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, 2020, p. 162)

Eles até querem considerar o conhecimento dos componentes das ciências humanas, mas não o colocam como principal objeto de ensino. Os autores desta coleção consideram a filosofia como uma desenvolvedora do discurso crítico e reflexivo, logo os conteúdos filosóficos que constam nos livros possuem este objetivo.

A Filosofia se estrutura sobretudo como um discurso crítico, argumentativo e contextualizado sobre o ser humano e o mundo. Ao mesmo tempo, opera procedimentos que questionam os próprios pressupostos do pensamento, dos conhecimentos e das práticas. Nesse sentido, a Filosofia é também inerentemente reflexiva. Um saber que há mais de dois mil anos se dobra sobre si mesmo e se autoexamina. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, 2020, p. 176)

Além de crítica e reflexiva, a filosofia ajudará na interpretação das “múltiplas dimensões da existência humana”.

Expõem-se, por conseguinte, duas tarefas capitais da Filosofia: a elaboração de análises interpretativas abrangentes, sistematizadas e rigorosas sobre as múltiplas dimensões da existência humana; e o exame das condições de possibilidade dos conhecimentos e das práticas. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, 2020, p. 176)

Ao ler essas citações imagino a energia gasta pelos autores para conseguir apresentar a filosofia como sendo isso. E eles continuam insistindo no ensino da filosofia como uma postura questionadora.

Quanto ao ensino da Filosofia, é importante enfatizar o caráter processual decorrente da postura de questionamento constante dos conceitos formulados, e não só concentrar-se na criação de repertório. Por conseguinte, a Filosofia no novo Ensino Médio deve valorizar a participação dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Para isso, os estudantes são estimulados a questionar vivências do cotidiano e atribuir sentido a acontecimentos históricos, políticos e culturais, subsidiados pela leitura contextualizada de textos legados pela tradição filosófica. (VAINFAS, FARIA, FERREIRA, 2020, p. 178)

Nesta coleção a orientação para determinado professor é dada por tópico e não por capítulo, ou seja, cada capítulo é orientado para ser trabalhado por mais de uma formação específica, porém nesta coleção é indicado mais de uma formação específica por tópico, como apresentado na figura 8.

Figura 8 – Indicação da formação do professor para trabalhar com determinado tópico do capítulo.

Professor indicado: História ou Filosofia	Professor indicado: História ou Geografia
Professor indicado: História ou Sociologia	Professor indicado: História, Sociologia ou Biologia

Fonte: VAINFAS, FARIA, FERREIRA, 2020 – várias páginas

O capítulo que será analisado é o capítulo 1 - A Democracia: origem, afirmação e contestação, que consta no livro 05 – Sociedade, cultura e política. Nele existem tópicos que podem ser trabalhados por professores de História ou Filosofia e tópicos que podem ser trabalhados por professores de História ou Sociologia.

Este capítulo aborda sobre o conceito de democracia, sua construção dentro da história e seus desdobramentos no mundo contemporâneo. O capítulo inicia com o histórico no surgimento da democracia na Grécia antiga, se encerra com uma discussão acerca das crises da democracia liberal. Entre estes tópicos os demais tópicos vão tratar das discussões da democracia pelos filósofos modernos, como Locke, Hobbes e Rousseau (filósofos

contratualistas) e tratar da situação da democracia nos regimes autoritários. Como este capítulo é indicado para ser trabalhado durante, no mínimo, 3 aulas, o professor poderá trabalhar a oficina de conceitos com ele, porém o utilizando como fonte de investigação. Caberá ao professor se utilizar de outros meios para a sensibilização, a problematização e a conceitualização. Não é à toa que todos os tópicos têm, também, o professor de História como indicado e isso pode ser entendido como uma reterritorialização, uma captura, ou seja, a substituição de um professor de filosofia por um de história, funcionando perfeitamente como uma máquina de estado.

4.13 Editora Scipione - Coleção Contexto e Ação – Livro 05 – Desigualdade e poder. / Capítulo 1 - O que são e como surgiram os Estados nacionais?

As orientações para os professores, nesta coleção, constam na segunda parte dos livros e, não diferente das outras, essa também inicia defendendo o projeto do novo Ensino Médio. E o discurso utilizado é a mudança no mundo contemporâneo devido aos avanços tecnológicos.

As mudanças no currículo do Ensino Médio consideram a dinâmica da vida contemporânea, sobretudo em relação aos avanços tecnológicos que atingem especialmente os jovens, suas demandas e necessidades orientadas para o mercado de trabalho. (RENÓ MACHADO, AMORIM, 2020, p. 164)

Além disso existe as mudanças das demandas no mercado de trabalho e esse ponto, como já discutido nesta pesquisa, é algo bem forte na BNCC e esta coleção atende, de acordo com os autores, “rigorosamente” o que está previsto nela.

Esta coleção atende rigorosamente à estrutura constante na BNCC, atendendo ao desenvolvimento de competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das habilidades correspondentes. (RENÓ MACHADO, AMORIM, 2020, p. 165)

Ou seja, eles atendem aos objetivos das aulas, que deve ser desenvolver as habilidades e competências e, claro, que isso irá impactar nos conteúdos da coleção, assim como na forma de ver os professores, que para eles passa a ser um mediador, deixando os estudantes serem os protagonistas das aulas.

[...] as diferenças entre professores transcendem a subjetividade e se materializam no modo de trabalhar o conhecimento: atuando como mediadores e auxiliares no processo de aprendizagem e, assim, valorizando o protagonismo estudantil. As metodologias de abordagem dos conteúdos assumem papel importante, pois ao definir o estudante como protagonista, conferem ao professor um papel crucial na viabilidade dos processos de ensino-aprendizagem. (RENÓ MACHADO, AMORIM, 2020, p. 167)

Ou seja, eles atendem aos objetivos das aulas, que deve ser desenvolver as habilidades e competências e, claro, que isso irá impactar nos conteúdos da coleção, assim como na forma de ver os professores, que para eles passa a ser um mediador, deixando os estudantes serem os protagonistas das aulas.

A citação anterior mostra a importância do estudante protagonista, mas a citação a seguir meio que inverte isso e deixa a coisa bem estranha e sem um entendimento lógico. É confuso e parece ser de propósito. Como se nem os autores soubessem o que estão escrevendo direito.

Uma interpretação equivocada do protagonismo do estudante no processo pedagógico pode levar a uma individualização da construção do conhecimento. Como veremos, é fundamental dirigir o foco do processo pedagógico mais ao que deve ser aprendido do que a cada estudante individualmente. (RENÓ MACHADO, AMORIM, 2020, p. 171)

Nesta coleção os capítulos são divididos por temas e para cada tema é indicado pelos autores dois ou mais professores que devem trabalhar com determinado tema. O capítulo que será analisado será o capítulo 1 - O que são e como surgiram os Estados nacionais?, que consta no livro 05 – Desigualdade e poder. Este capítulo é dividido em três temas: tema 1 - Estado, dominação e poder, que é indicado, prioritariamente, para ser trabalhado pelos professores de História e de Filosofia. Tema 2 - Contratualismo: Estado de natureza e Estado civil, que é indicado, prioritariamente, para ser trabalhado pelos professores de História e de Filosofia, também e temos o tema 3 - Estado e política no século XX, que é indicado, prioritariamente, para ser trabalhado pelos professores de História e de Geografia.

O capítulo inicia com dois questionamentos: Qual é a origem do poder político em nossa sociedade? e Por que o Estado existe e por que somos obrigados a obedecer às regras impostas por ele? Eu não gosto dessas perguntas como problematização, mas acredito que a partir delas o professor poderá desenvolver novas perguntas para serem utilizadas como problematização.

No decorrer do capítulo serão apresentados pensamentos políticos de Nicolau Maquiavel e Max Weber, Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. No capítulo ainda é apresentado uma cronologia das principais guerras e revoluções pelo mundo e encerra com a temática quatro, onde será iniciado uma discussão sobre a participação política pelas pessoas.

O capítulo se mostra bem interessante na fase da investigação, mas para as outras fases da oficina de conceitos deverá ficar a cargo do professor a busca por outras fontes e materiais e isso é interessante, pois faz uma ruptura e desterritorializa.

4.14 Editora SM - Coleção Ser Protagonista – Livro 03 – Política e relações de poder. / Capítulo 2 - Governo e Estado.

Nesta coleção, o manual do professor vem na segunda parte dos livros. Logo no início do manual os autores defendem o projeto com o discurso de que a reformulação e a BNCC foram construídos com forte participação das secretarias de educação e dos professores.

Em junho de 2015, um grupo formado por especialistas em educação começou a elaborar a primeira versão da BNCC. De julho a outubro de 2015, o grupo passou a contar com a colaboração de técnicos das Secretarias de Educação e também de professores. Entre outubro do mesmo ano e março de 2016, o debate sobre o documento se intensificou, pois, o projeto possibilitou a ampla participação dos educadores nos diálogos sobre a BNCC. Por meio de uma plataforma digital, qualquer pessoa ou instituição poderia comunicar suas análises e considerações sobre o documento. Após o processamento e a análise de todas as contribuições, uma banca de especialistas de todas as áreas do conhecimento consolidou a terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada em 2017. (SOUZA, VAZ, 2020, p. 164)

Além de educadores, eles acreditam que a BNCC foi construída também por uma participação da sociedade em geral.

Diferentemente de outros textos políticos educacionais, o interlocutor da BNCC é toda a sociedade, e não apenas docentes, gestores escolares e estudantes. Dessa forma, reforça-se a concepção de que a BNCC representa um projeto de sociedade e, mais do que isso, de nação, cujos cidadãos – por meio da educação – aprenderão as competências e as habilidades necessárias para a transformação da sociedade brasileira naquela que se pretende construir por meio do conhecimento que mobiliza para o agir com consciência, ética e autonomia. (SOUZA, VAZ, 2020, p. 165)

Algumas editoras realizaram formação de professores para algumas escolas e eu fiquei pensando nessa editora realizando uma formação e utilizando este discurso. Aí mais uma vez me vem à mente o quanto os autores destas coleções estão menosprezando a inteligência dos professores e de si mesmos.

Para esta coleção os objetivos principais que devem ser alcançados ao final do Ensino Médio é que os estudantes tenham protagonismo no processo de aprendizagem, saibam resolver questões da vida cotidiana, exerçam a cidadania, continuem os estudos e atuem no mundo do trabalho, com consciência e autonomia. Estes resultados esperados estão apontados no organograma a seguir.

Figura 9 – Organograma que, de acordo com os autores desta coleção, sistematiza os principais resultados esperados na vida dos jovens com o novo Ensino Médio.



Fonte: SOUZA, VAZ, 2020 – p.167

Os autores desta coleção não indicam qual professor deve trabalhar com determinado tópico ou capítulo. O capítulo que será analisado será o capítulo 2 - Governo e Estado, que consta no livro 03 – Política e relações de poder.

O capítulo inicia com uma discussão sobre a diferença entre Estado e governo e traz uma breve explicação sobre políticas públicas. A seguir inicia um texto sobre a formação do Estado, começando pela Grécia antiga (democracia ateniense), passa para a democracia representativa e a separação dos três poderes e encerra o capítulo com um texto sobre a república romana e o conceito de coisa pública.

Este capítulo me pareceu bem bagunçado e estranho. Não apresenta conceitos de nenhum filósofo. Mesmo falando da Grécia antiga não traz Sócrates, Platão ou Aristóteles e mesmo falando dos três poderes não apresenta Montesquieu e isso foi bem estranho.

Trabalhar a oficina de conceitos utilizando apenas este capítulo não é possível, pois ele não aprofunda em nada nenhum dos assuntos. Traz apenas textos sem nenhuma profundidade. Mais uma vez fica claro aqui uma captura, o uso deste material em função do estado. Mas claro, que dos temas trazidos neste capítulo o professor pode trabalhar com a oficina de conceitos, mas todas as fases devem ser trabalhadas com outros materiais.

5 CONSIDERAÇÕES

Escrevo estas considerações em janeiro de 2024, período em que se está discutindo a possibilidade de alterações do novo Ensino Médio, inclusive foi enviado ao congresso pelo governo, no dia 24 de outubro de 2023, o projeto de lei (PL 5230/2023). Este projeto não revoga a lei 13.415/2017 (lei do novo Ensino Médio), mas modifica vários pontos polêmicos, inclusive volta a obrigatoriedade da filosofia, porém este projeto está tendo dificuldade de aprovação na câmara dos deputados, pois o relator na casa é o deputado federal Mendonça Filho (União/PE), ex-ministro da educação no governo Michel Temer, ou seja, o ministro que aprovou o novo Ensino Médio. Mesmo que este seja alterado isso não impediu de continuar esta pesquisa, pois os livros do PNLD da reformulação, continuará sendo utilizada, pelo menos, até o final deste ano.

Todas as coleções estão em sintonia com a BNCC, consideram que o objetivo principal das aulas é desenvolver nos estudantes as habilidades e competências descritas na base, logo os conteúdos que constam nos livros têm esse objetivo e como nenhuma destas habilidades e competências é criar conceitos, dentro da perspectiva de Deleuze e Guattari, não é encontrado nos livros, exatamente, esse formato de ensino de filosofia.

Desde que iniciou as polêmicas sobre a lei 13415/2017 e a possibilidade de revogação ou alteração da mesma, pouco é visto os autores ou as editoras que participaram da publicação dos livros do PNLD questionando isso e isso faz com que um pensamento que tenho sobre os autores fique ainda mais forte. Enquanto eu lia os manuais dos professores de qualquer que fosse a editora e independente quem sejam os autores, sempre tive a sensação que eles estavam tentando acreditar naquilo que diziam, é como se eles tivessem tentando se convencer de algo que não acreditavam de verdade, mas eram obrigados a escrever aquilo. Me perguntei várias vezes se esses autores não se envergonhavam de passar esse vexame com este trabalho. A sensação que tive é que eles estavam, literalmente, menosprezando a inteligência deles e isso me fez lembrar um pouco da banalidade do mal da Hannah Arendt, pois ela relaciona a banalidade do mal a qualquer personalidade que se destaca “unicamente por uma extraordinária superficialidade”, ou seja, pela incapacidade de reflexão, retomando a ideia socrática de que o mal está na não reflexão sobre os próprios atos. Para ela o mal banal caracteriza-se pela ausência

do pensamento e, claro que isto não estava ocorrendo, pois, os autores estavam pensando, mas mesmo assim ainda continuo lembrando do conceito de Arendt, pois, ainda, para ela o praticante do mal se submete de tal forma a uma lógica externa, que não enxerga a sua responsabilidade nos atos que pratica.

A Análise dos livros foi realizada levando em consideração a possibilidade de criação de conceitos, ou pelo menos o exercício do pensamento filosófico, pelos estudantes, sendo assim, consideramos que é possível, a partir dos temas (títulos dos capítulos) propostos, trabalhar em sala de aula a metodologia de “oficina de conceitos” proposto por Sílvio Gallo, porém para isso se faz necessário material extra que deverá ser levado pelo professor e que esse professor tenha uma boa bagagem de história da filosofia, pois se considerarmos utilizar apenas o livro/capítulo, o que na grande maioria dos casos é a única possibilidade, a “oficina de conceitos” não será possível. Neste caso, sendo impossibilitado o uso de material extra e/ou a aula sendo ministrada por alguém que não possua conhecimento em história da filosofia a aula de filosofia terá como objetivo apenas oferecer elementos que façam com que os estudantes tenham “reflexões filosóficas” e criem um pouco de “pensamento crítico”, mas isso de uma forma rasa, sem aprofundamento, muitas das vezes apenas fortalecendo a “opinião” do estudante que já existia antes.

A sensação que tive é que os autores sabem muito bem que qualquer assunto abordado pode-se tirar dele reflexões filosóficas, logo qualquer livro do PNLD traz a possibilidade da reflexão filosófica, mas como acreditamos que filosofia é criação de conceitos, então a partir desta crença podemos concluir que fica difícil, se utilizando apenas os livros, esta atividade. Então também concluímos que para os autores o objetivo da filosofia no Ensino Médio é de trabalhar reflexões filosóficas e críticas com os estudantes, sendo assim isso é possível.

Diríamos que dentro da perspectiva que objetiva criar as habilidades e competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas (Anexo B), estes livros desempenham este objetivo.

A sensação que fica é a de que os autores destes livros consideram a filosofia ser apenas reflexão sobre temáticas variadas. As informações que os textos trazem mostram isso. Mas na prática o que observamos são os estudantes refletindo parcialmente sobre o assunto, sem profundidade e mantendo suas opiniões ainda mais fortes.

Na perspectiva da oficina de conceitos, é percebido que em todos os capítulos de todos os livros e coleções é possível, a partir no título do capítulo, acharmos problemas filosóficos, mas não é possível em todos eles encontrar textos que sensibilizem os estudantes

aos problemas levantados e em alguns outros também observamos não constar história da filosofia e isso dificulta na hora da investigação. Claro, que é sempre bom o professor possuir material didático extra, mas isso nem sempre é possível, levando em consideração vários pontos, mas dentre eles a própria situação “geofilosófica” de muitos estudantes.

Direcionar a prática do professor de filosofia ao discurso das competências e habilidades, que é o que está ocorrendo com a BNCC, é quase que acabar com a possibilidade de criar conceitos ou, pelo menos, proporcionar aos estudantes a experiência do pensamento.

Algumas coleções sugerem, através do manual do professor, as partes do capítulo ou até capítulos inteiros que devem ser trabalhados por determinado professor de um componente curricular, ou seja, especifica qual professor deveria trabalhar aquele determinado conteúdo, inclusive apresentam até componentes diferentes das ciências humanas. O sistema de planejamento apresentado pelo novo Ensino Médio, pensando que seria possível o planejamento coletivo por partes de capítulos, interdisciplinar não levou em consideração a realidade dos professores de filosofia, 27 horas aulas semanais, ou seja, 27 turmas, na maioria das vezes, trabalhando em duas, três, quatro e até em cinco escolas para conseguir cumprir a carga horária completa e em cada escola possuindo um livro/coleção diferente. É praticamente inviável conseguir fazer um trabalho além do material didático e conseguir fazer um planejamento coletivo bem feito.

Acredito que um panfleto de propagando entregue na rua nos incite e possibilite a partir dele ministrar uma aula de filosofia que possibilite os estudantes experimentarem o exercício do pensamento conceitual (ou criar conceitos), porém para isso ser possível é necessário que o professor que ministra esta aula seja um profissional da filosofia, que tenha conhecimento de história da filosofia para poder dar aos estudantes ferramentas (conceitos já existentes) para possibilitar a criação do plano de imanência. Logo os livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD referente ao novo Ensino Médio possibilita sim iniciar aulas de filosofia, porém são bem fracos em trazer a história da filosofia. Os conceitos filosóficos apresentados são poucos e sem profundidade.

Baseado que algumas coleções indicam que partes dos capítulos possuem conteúdos referente a uma das 4 disciplinas das ciências humanas e outras coleções indicam que capítulos inteiros também referente a uma das disciplinas das ciências humanas e diante de tudo até aqui apresentado concluímos que os livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não foram produzidos para ser trabalhado a 8 mãos, ou seja, por 4 professores, mas sim por um professor só, professor de Ciências Humanas e que o que tem de Filosofia nos livros tem como objetivo ficar apenas na parte da reflexão. Nenhuma das coleções oferece ou fornece material

suficiente para ser trabalhado criação de conceitos ou, pelo menos, ser realizado o exercício do pensamento conceitual.

Nestes dois anos que estive em sala de aulas com estudantes de 1^{os} e 2^{os} anos utilizando este material do novo Ensino Médio não foi e nem está sendo fácil. A primeira dificuldade é de trabalhar com um livro apenas para ser utilizado por componentes curriculares. Os estudantes sentem dificuldade e se confundem bastante. É complicado, se perdem facilmente sobre qual capítulo ou qual parte do capítulo irá cair na prova de sociologia, de filosofia, de história ou de geografia.

Como o objetivo da educação básica é que os estudantes desenvolvam as dez competências gerais, propostas pela BNCC, e estas competências são “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos”, “Exercitar a curiosidade intelectual”, “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”, “Utilizar diferentes linguagens”, “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação”, “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”, “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias”, “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”, “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”, “Agir pessoal e coletivamente com autonomia”, ou seja nenhuma delas apresenta-se como competências de capacidade de criação, muito menos de conceitos, mas muita reflexão e isso é muito bem visto nos livros didáticos, reflexão sobre temas e temas atuais e , infelizmente, este fato faz com que muitos professores tenham uma visão positiva e romântica dos livros didáticos.

E isso fica mais claro quando observado que não existem habilidades e competências exclusivas da filosofia, pois estas são exclusivas por área, neste caso a filosofia encaixa-se nas habilidades e competências específicas das ciências humanas e, de novo, nenhuma delas apresenta-se como criação, muito menos criação de conceitos.

REFERÊNCIAS

- Arendt, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999
- BORTOLINI, Rosane Wanderscheer. César, NUNES. **A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego**. Filos. e Educ., Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018 – ISSN 1984-9605. Disponível em:file:///C:/Users/Silvia/Downloads/cmrodrigues,+Art2.pdf. Acesso em: 05. Janeiro.2023
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da. [et al]. **Multiversos**. 1. ed. - São Paulo: Editora FTD, 2020. – (Livro 01 – Globalização, tempo e espaço)
- BRAICK, Patrícia Ramos, Leandro. MOTA, Myriam Becho [et al]. **Moderna Plus** - 1. ed. - São Paulo: Moderna, 2020. (Livro 04 – Poder e política.)
- BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medidas Provisórias**. Entenda a Tramitação da Medida Provisória Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em 23 de dezembro de 2022
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6840-A/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 20.agosto.2022
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 16.dezembro.2022
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília:

Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20.agosto.2022

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de set 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

CATELLI, Roberto; LA SALVIA, André. [et al]. **Módulos**. 1. ed. - São Paulo: Editora AJS, 2020. - (Livro 05 - Relações de poder e conflitos)

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORREIO BRASILIENSE. Agência Estado. **MPF arquiva inquérito sobre 'pedaladas' de Dilma que justificaram o impeachment**.

<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/09/5038790-mpf-arquiva-inquerito-sobre-pedaladas-de-dilma-que-justificaram-o-impeachment.html>. Acesso em: 24.setembro. 2022

COTRIM, Gilberto. [et al]. **Conexões** - 1. ed. - São Paulo: Moderna, 2020. (Livro 05 – Estado, poder e democracia.)

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbert. São Paulo. Editora 34. 2013 (3ª Edição)

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010 (3ª Edição).

EXAME. **Bolsonaro diz que livros didáticos têm "muita coisa escrita"** <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>. Acesso em: 26. Dezembro. 2022

FERNANDES, R. **Ensino Médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão?** Instituto Unibanco, 2010. Disponível em: www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/ensino_medio_como_aumentar_a_atratividade_e_evitar_a_evasao.pdf. Acesso em: 29.out.2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: **A Filosofia no Ensino Médio**: Temas, problemas e propostas. Edições Loyola. São Paulo, 2007. p. 15-36

GALLO, Sílvio. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. **IHU ON-LINE Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 516, Ano XVII, p.37-41, 4/12/2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>. Acesso em: 12.setembro.2022

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: uma didática para o Ensino Médio. 1.ed. Campinas: Papiros, 2012

GOETTEMS, Arno Aloísio [et al]. **Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - 1. ed.** - São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020. (Livro 06 – Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos.)

GOMES, Leandro; MARPICA, Natália. [et al]. **Conexão Mundo**. 1. ed. - São Paulo: Editora Do Brasil, 2020. – (Livro 01 – Liberdade e vida social)

JENSEN RUPPEL DA SILVA, Karen Cristina, BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Educação. 2018, 43(3), 521-534. ISSN: 0101-9031. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157485009>. Acesso em: 13.agosto.2022

KARNAL, Leandro. FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira [et al]. **Identidade em ação - 1. ed.** - São Paulo: Moderna, 2020. (Livro 04 – Política e território.)

KROEF, Ada Beatriz G. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS. Porto Alegre. 2003.

LINS, Daniel. **Mangue's scholl ou por uma pedagogia rizomática**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./Dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y9J3XqrtFrvpRjq7YLr7NYn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23.março.2024

COSTESKI, Evanildo. ALMEIDA, José Carlos Silva de. **Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará**. Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/24788/15030>. Acesso em: 21.março.2024

MAIDA, Judith Nuria; MARQUES, Adhemar. [et al]. **Interação Humanas**. 1. ed. - São Paulo: Editora Do Brasil, 2020. – (Livro 03 – O poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países)

MARINHO, Cristiane. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil**. Relatório final (pós-doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Indicador/Index?c=875412>

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença**. São Paulo. Edições Loyola, 2014.

MARINHO, Cristiane M. SOUSA, Antônio Alex P. **O Pensamento de Ada Kroef como potência para o ensino de filosofia**. Revista Dialectus. Ano 12. n.29(especial), p.104-122. 2023.

MAZAI, Norberto. RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil**. Santa Maria, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1582/1487>. Acesso em: 06.Janeiro.2023

NERI, M. C. (2009). **O Paradoxo da Evasão e as Motivações dos sem Escola**. In: Veloso, F.; Pessôa, S.; Henriques, R. e Giambiagi, F. (orgs), Educação Básica no Brasil: Construindo o País do Futuro. Elsevier, Rio de Janeiro, p.171-188. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnribpcajpcglefindmkaj/https://www.cps.fgv.br/cps/bd/papers/es56-O-Paradoxo-da-Evasao-e-as-Motivacoes-dos-Sem-escola-Marcelo-Neri.pdf. Acesso em: 29.out.2023.

RAMA, Maria Angela Gomez. [et al]. **Prisma**. 1. ed. - São Paulo: Editora FTD, 2020. – (Livro 02 – Política e ética em ação: Cidadania e Democracia.)

REINA, Eduardo. **MPF arquiva inquérito sobre pedaladas que levaram ao impeachment de Dilma**. <https://www.conjur.com.br/2022-set-22/mpf-arquiva-inquerito-pedaladas-ligadas-impeachment-dilma>. Acesso em: 24.setembro. 2022

RENÓ MACHADO, Igor José de. AMORIM, Henrique [et al]. **Contexto e Ação** - 1. ed. - São Paulo: Scipione, 2020. (Livro 05 – Desigualdade e poder.)

RIBEIRO, Renato Janine. Em um Brasil sem diálogo, escola vira arena para disputas. **IHU ON-LINE Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, nº 516, Ano XVII, p.23-29, 4/12/2017.Disponívelem:<https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>. Acesso em: 12.setembro.2022

ROMEIRO, Julieta. [et al]. **Diálogo** - 1. ed. - São Paulo: Moderna, 2020. (Livro 03 - Relações de poder: Território, Estado e nação.)

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. org. **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. Disponível em: <http://editora.metodista.br/publicacoes/ensino-medio-politicas-e-praticas>. Acesso em : 13. agosto.2022

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da, BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Santa Maria | v.

43 | n. 3 | p. 521-534 | jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 05.Janeiro.2023

SOUZA, Flávio Manzatto. VAZ, Valéria. **Ser Protagonista** - 1. ed. - São Paulo: Edições SM, 2020. (Livro 03 – Política e relações de poder.)

VAINFAS, Ronaldo. FARIA, Sheila. FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc** - 1. ed. - São Paulo: Ed. Saraiva, 2020. (Livro 05 – Sociedade, cultura e política.)

VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo. [et al]. **Diálogos em Ciências Humanas**. 1. ed. - São Paulo: Editora Ática, 2020. – (Livro 06 – Construção da cidadania)

ANEXO A – AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (2017, p.9-10)

ANEXO B – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar

e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

HABILIDADES

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

HABILIDADES

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

HABILIDADES

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

HABILIDADES

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas

etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

HABILIDADES

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (2017, p.571-579)