



Filosofia no ensino por competências: práticas educativas à luz da subjetividade imanente ao pensamento complexo

José Humberto de Rezende

1. Uma nova escola ancorada na interação com as forças produtivas

As mudanças ocorridas na base material de produção pelo desenvolvimento das tecnologias, a partir da segunda metade do século XX, têm exigido uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana. Os impactos dessas mudanças sobre a educação trazem novas exigências para a formação do trabalhador, determinando a necessidade de ajustes no sistema educacional, tanto no que se refere ao plano curricular, quanto ao modo de organização e gestão escolar. São acertos que se fazem necessários, principalmente, nas escolas da rede pública de ensino, normalmente constituídas pela população com menor poder aquisitivo.

A interação sistemática com o mundo do trabalho passou a ser indispensável para compor o perfil profissional adequado dos jovens, principalmente daqueles que estão no Ensino Médio. Por ser esta a etapa conclusiva da Educação Básica da população estudantil, ela torna-se o divisor que definirá sua inserção no mundo do trabalho e uma possível continuidade nos estudos em cursos superiores. A atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) – complementada pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (DCN/1998), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1999) e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2017b; 2018) – justifica a lógica de uma nova escola ancorada em conhecimentos e competências intelectuais, a partir dos quais o educando estrutura suas bases para a convivência enquanto cidadão e ser inserido nas relações de produção. No Artigo 35 (BRASIL, 1996), ela assevera:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: [...] II – a apresentação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, Art. 35).

Uma educação com esses princípios prediz uma escola que pautar suas ações em competências. Não como proposta pedagógica subserviente ao capital, em detrimento dos saberes escolares, como propõe a Reforma do Ensino Médio, desencadeada pela Lei nº 13.415/2017a; mas em práticas de ensino e aprendizagens que mobilizem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes favoráveis à resolução de uma determinada atividade, seja ela nas relações produtiva, social/política ou simbólica. Sobre isso, Perrenoud (1997), referencial fundante da atual proposta pedagógica presente no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), clarifica:

O desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola pode parecer uma via para sair da crise do sistema educacional. Entretanto, seria absurdo agir como se esse conceito e problema fossem novos. Na escola, ao menos nas carreiras nobres, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem dita “por competências” não faz senão acentuar essa orientação. Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, isso não se deve a uma nova utopia: a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida que requerem uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças (PERRENOUD, 1997, p.15).

A exemplo do que enfatiza Perrenoud (1997), o desenvolvimento de competências no sistema educacional não é um conceito novo. O termo tem estado presente no contexto do trabalho “desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na Organização Internacional do Trabalho – OIT” (KUENZER, 2001), em resposta aos desafios impostos pela crise do capitalismo. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a globalização da economia trouxe um conjunto de novos desafios à sociedade em geral e aos trabalhadores em particular, acentuando a necessidade da

competência em educação. Enquanto os setores da economia procuravam se modernizar e se reorganizavam, frente às novas demandas impostas pelas políticas econômicas dos países de capitalismo central, implantando novos procedimentos de organização do trabalho e maquinário no setor produtivo e ampliando o leque de oferta de serviços, os trabalhadores viam-se obrigados a movimentar-se em direção a novas atividades, qualificando-se ou requalificando-se para um mercado em constante desenvolvimento.

O novo perfil da Educação Básica trouxe à tona a necessidade do retorno de Filosofia no Ensino Médio, que tinha deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial. No artigo 36, inciso III, a LDB 9.394/96 determina que ao final do Ensino Médio “o aluno deverá demonstrar, entre outros, domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Mas apesar dessa prescrição, nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais. Somente em 2006 ela voltou a ser implantada com caráter de disciplina na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e mesmo assim não sendo incorporada na matriz curricular do Ensino Médio de todas as escolas estaduais paulistas; fato esse que ocorreu em 2009, após a aprovação do projeto de Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que prevê sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional, juntamente com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio.

No entanto, sem se consolidar como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem, a Filosofia é retirada como obrigatória na complexa mudança pela qual passa o Ensino Médio. No novo perfil da Educação Básica, explicitado nos documentos oficiais da BNCC, à Filosofia é delegado o caráter de atuar como componente curricular opcional, que interage apenas transversalmente com as demais disciplinas. Ela deixou de ser concebida como disciplina para atuar na matriz curricular como componente articulado por área.

Incorporando a integralidade organizativa da BNCC, o Currículo Paulista legitima a Filosofia como itinerário formativo opcional, que poderá ser escolhido pelo aluno de acordo com a oferta da unidade escolar em que está matriculado e conforme suas aspirações profissionais. O componente curricular foi estruturado em habilidades integradas e articuladas a grupos de competências na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo o documento, os itinerários formativos devem “consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania [...] aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente

ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária” (SÃO PAULO, 2020, p. 229).

A dimensão filosófica proposta para a educação, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, foi circunscrita à perspectiva da compreensão e problematização, sendo entendida enquanto questionamento que permite dar sentido à vida e à ação em todas as áreas. Essa dimensão que direciona o ensino e aprendizagem para uma educação que privilegie o conhecimento geral, com ênfase na cidadania e no mundo do trabalho, conduz à necessidade da formação do indivíduo como ser pensante, que se integra numa sociedade crítica e reflexiva, desprovida da fragmentação do saber, proporcionada pelo trabalho alienado, hoje tão característico nas sociedades capitalistas. “Sendo assim, o que a Filosofia pretende é destrinchar e desmascarar os falsos símbolos que lançam a sociedade humana num estado de alienação. [...] Nossa saída, para impedir que a ideologia nos seduza, é desenvolver o espírito crítico” (GHEDIN, 2008, p.70-71).

2. Filosofia segundo critérios da subjetividade

Como desenvolver o espírito crítico no ensino por competências, especificamente em Filosofia, visando a proporcionar ao aluno maiores chances de incluir-se profissionalmente no mundo do trabalho?

Um primeiro passo nessa direção é o esforço conjunto entre políticas educacionais, universidades, gestores e professores filósofos no sentido de (re)estabelecer a identidade da disciplina no contexto escolar. Essa empreitada também demanda de todos melhor compreensão para com a educação por competências, tal como a concebe o pedagogo suíço Philippe Perrenoud (1997):

Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regras, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. No sentido comum da expressão, estes são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes (PERRENOUD, 1997, p.7).

Tendo em vista que “a educação, seja como prática, seja como teoria, é lugar privilegiado para a mistificação” (SEVERINO, 1993, p.21), um segundo posicionamento, objetivando desmistificar a

alienação presente na fragmentação dos saberes e estimular no educando o desenvolvimento dos conhecimentos “algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes”, como destaca Perrenoud (1997, p.7), é a adoção da disciplina na perspectiva da subjetividade. Não obstante ela apresente diferentes concepções, Dias (2008, p. 61) a entende como:

Um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial (DIAS, 2008, p. 61).

Ghiraldelli (2000, p. 24) compreende que:

A subjetividade pode ser descrita por meio de ‘formas da consciência’: o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito epistemológico. O eu é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma de conhecimento singular [...] A pessoa é a consciência moral [...] O cidadão é a consciência política [...] O sujeito epistemológico é a consciência intelectual [...] A subjetividade assim composta [...] é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o sujeito – ‘aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’ [...] (GHIRALDELLI, 2000, p.24).

Partindo destas concepções, pode-se compreender o sujeito como possuidor de múltiplas características, que derivam de diferentes instâncias, sejam elas, dentre outras, biológicas, sociais, políticas, emocionais. Sobre isso, Lorieri (2008, p. 77) pondera:

Se assim é, nossa subjetividade é algo construído, construído por cada um de nós e ao mesmo tempo por influências poderosas do meio em que vivemos: ou dito de outro modo, nas inter-relações nas quais estamos enredados desde que nascemos. Enredados, isto é, postos numa rede complexa de relações. É nesta rede que construímos a morada/abrigo ou o espaço/moradia de nós mesmos com tudo o que nos afeta e de onde também afetamos o que e a quem nos cerca. Afetamos incluindo e excluindo o que de fora nos vem e pelo que nos deixamos afetar ao mesmo tempo. (LORIERI, 2008, p.77).

Explicar e compreender enquanto subjetividade uma rede complexa de relações não é tarefa fácil. A Filosofia, incorporada ao pensamento complexo concebido por Edgar Morin, tem a possibilidade de estimular a lucidez, racionalidade e criticidade, permitindo ao sujeito uma melhor compreensão da

sociedade; consecutivamente, como ressalta Ghiraldelli Júnior (2000, p.24), tornando-o “[...] consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos”. Para Morin (2003, p. 54):

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

Lorieri (2008, p. 77), por sua vez, ressalta o pensamento complexo como porto seguro para que a subjetividade expanda suas ações:

Pensamento complexo é aquele tipo ou forma de pensamento que não simplifica entendimentos porque afirma que nada é simples, que tudo é complexo. Não complicado: complexo, isto é, tudo é tecido junto numa trama sempre maior do que aquilo que aparece. Tudo está enredado nas tramas de redes complexas. Assim é a subjetividade. (LORIERI, 2008, p. 77).

No contexto brasileiro, a Filosofia, sob o prisma da subjetividade inerente ao pensamento complexo, torna-se sólido arcabouço para a busca de práticas de ensino e aprendizagem que contribuam com os projetos de vida dos educandos e suas inserções no mundo do trabalho. De um lado pela própria estruturação das diretrizes oficiais, que pautam o ensino nacional na educação por competências. Ou seja, uma educação na qual “a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence” (PARO, 1999, p.110). Por outro, pela:

[...] exigência para a investigação filosófico-educacional no Brasil [...] de praticar uma adequada dialética entre priorizar o particular e atingir o universal. Trata-se, sem dúvida, de buscar a universalidade, mas a partir da particularidade das circunstâncias onde sua problemática se constitui historicamente (SEVERINO, 1993, p.19).

Da particularidade das circunstâncias à universalidade, a investigação filosófica encontra a subjetividade consubstanciada nos caminhos do pensamento complexo. Um pensamento cujas ações devem ser sedimentadas na interação do agir, uma vez que a existência humana é essencialmente prática. “O problema fundamental da humanidade é aquele posto pela sua ação. O conhecimento só

se justifica em vista do agir. Por isso mesmo, também o conhecimento filosófico precisa se comprometer com o agir, integrando-o” (SEVERINO, 1993, p.19).

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

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um pensamento com essa dimensão, inevitavelmente, configura-se como pensamento complexo, pois não basta, segundo Morin (2003, p. 24), inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou “perspectiva”:

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2003, p. 24).

Partindo-se dessa análise, conclui-se que o ensino interdisciplinar e transdisciplinar se torna via imprescindível para a educação, tendo em vista que:

Críticas à fragmentação dos saberes e ao pensamento reducionista e simplificador não são raras e essa maneira de pensar é tida como sério problema presente nas práticas educativas escolares. Há necessidade de sua superação e há acordo entre alguns estudiosos que isso possa ocorrer com o **auxílio de práticas educativas que promovam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como modos de produzir e de trabalhar o conhecimento.** (LORIERI, 2010, p.13. *Grifo do autor*).

Trata-se, portanto, de um ensino que vá além das disciplinas e do espaço disciplinar das classes de aula. Na concepção de Morin (2003), um ensino que propicie a formação de cidadãos planetários, éticos, morais, solidários; portanto, aptos a enfrentar os desafios do mundo globalizado.

3. Transdisciplinaridade na filosofia

“Transdisciplinaridade é um termo originalmente criado por Jean Piaget (1896- 1980), em 1970, no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, França” (ROSENTHAL, 2013, p.2). Em novembro de 1994 ocorreu no Convento de Arrábida, Portugal, o primeiro *Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*, ocasião em que os participantes do evento aprovaram a *Carta da Transdisciplinaridade*. Elaborado por Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas, o projeto definiu o conceito transdisciplinar:

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

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

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

A peculiaridade da filosofia em buscar verdades racionais visando a encontrar significado e significações para todas as coisas permiti-lhe transitar por todas as áreas do conhecimento e em todas as instâncias da existência humana. No contexto da educação por competências e do pensamento complexo, é preciso que os professores de Filosofia adotem um currículo e práticas pedagógicas que promovam a potência do pensamento e a experiência da reflexão. Ou melhor, a possibilidade de que cada aluno conquiste o domínio das estruturas superiores do pensar, que os PCN nomeiam como competências.

Sendo a escola o lugar de conhecimento, o que se propõe é que ela deixe de fragmentar os saberes, oportunizando ao aluno a aquisição de competências. Sabe-se que uma boa parte dos saberes é adquirida por vias que não a escola. Com essa premissa, dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso, mas relacionar os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Isso vale tanto para cada disciplina quanto para a sua inter-relação.

No que se refere à Filosofia, é da natureza das atividades docentes e de pesquisa preceder à mediação reflexiva e entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionar os modos de pensar, sentir, agir, produzir e socializar conhecimentos. A realidade do aluno no contexto global demanda dele conhecimentos que sejam aplicáveis em sua postura como cidadão e no mundo do trabalho. A Filosofia, por sua ação reflexiva, problematizadora e questionadora em busca de respostas racionais às situações-problemas, não pode deixar de ser fonte de pesquisa na busca de práticas de ensino e aprendizagem comprometidas com os projetos de vida dos educandos e seu modo de ser e agir nas interações sociais, que incluem as relações produtivas.

É indiscutível que a Filosofia, entendida como uma disciplina teórica e prática, sempre será uma ferramenta adequada para estudar, entender e explicar tudo a que se refere ao ser humano. Para isso, ela tem um espaço reservado ao conceito e à reflexão. O seu ensino, como espaço filosófico, é uma área de pesquisa e produção intelectual que leva a pensar sobre si própria, seus pressupostos, valores e sentidos. Isso significa que o ensino de Filosofia é um pensamento plural, forte, que demanda dos docentes um esforço concentrado para que seus alunos desenvolvam sua capacidade de pensar de forma coerente e crítica. Esse contexto leva o docente a colocar em prática o que Aranha e Martins (2005, p. 5) denominam de “função primeira do ensino de Filosofia”:

A função primeira do ensino de filosofia, seja no curso médio ou nos cursos básicos das universidades, não é a de formar filósofos – embora eventualmente algumas vocações possam ser despertadas -, mas provocar a reflexão filosófica, inerente a todo ser

humano. [...] Estamos sempre dando sentido às coisas e, diante dos problemas apresentados pelo existir, tendemos para a reflexão, a não ser quando submetidos a uma formação autoritária doutrinadora (ARANHA e MARTINS, 2005, p.5).

Motivar ou incentivar para a busca de respostas a indagações demanda uma mudança da escola centrada no educador, deslocando para o aluno e reservando ao professor o papel de facilitador e problematizador da aprendizagem. Uma mudança desse porte assume novas dimensões quando se trata do ensino de Filosofia.

À primeira vista, fazer Filosofia parece uma coisa inútil. Ficar refletindo sobre conceitos abstratos como verdade, liberdade e justiça, entre outros, parece não nos levar a lugar algum. Mas a Filosofia é para o ser humano muito mais que um corpo de teorias e conceitos de referência. Ela é fonte promotora da satisfação de suas necessidades em todos os âmbitos, oferecendo ferramentas capazes de dar-lhe os recursos estratégicos, táticos e técnicos necessários à sua vida. A prática filosófica responde às inquietações mais veementes, pois oferece um corpo de princípios capaz de equilibrar os desejos humanos com as tendências vocacionais, ensina a lidar com o medo e a viver estrategicamente.

É certo que estabelecer as competências que o aluno deve desenvolver no curso de Filosofia no Ensino Médio configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira diversa daquela que se espera em qualquer outra disciplina, por causa das características que são próprias ao filosofar. Com respeito a seus métodos, a Filosofia difere fundamentalmente das ciências especiais, que são capazes de definir o campo da ciência com as quais trabalham, conhecem sua metodologia e, a partir dessa base aceita pelos cientistas, conseguem estabelecer um conteúdo programático mínimo e, “além disso, escalonar as dificuldades para escolher o que será estudado de início, como pré-requisito para a compreensão de conceitos mais complexos” (BRASIL, 1999, p.42).

A Filosofia não emprega um método único, mas uma variedade de métodos que diferem de acordo com o objeto ao qual são aplicados. “Pensar na questão do método em filosofia significa pensar a totalidade das coisas que nos envolvem permanentemente” (GHEDIN, 2008, p.141). Se de um lado isso possibilita ao professor privilegiar a linha de pensamento e de metodologia a adotar, por outro, todas devem estar comprometidas com uma prática de ensino que dê ao aluno condições de construir seu conhecimento crítico e se orientar na direção da autonomia da ação, a partir de sua realidade.

Nesse contexto, o trabalho com os *gêneros do discurso*, proposto por *Mikhail Bakhtin*, (2016) torna-se uma opção conceitual e metodológica capaz de privilegiar as condições de produção e de leitura

textuais, constituindo-se uma possibilidade eficaz para a formação de leitores e produtores de textos. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são o objeto de ensino e os textos unidades de ensino, o que os tornam articuladores do diálogo entre textos filosóficos e os de outras naturezas. Para a Filosofia isso é inovador, partindo-se da defesa de que o papel central de seu ensino sejam a História da Filosofia e o texto filosófico.

Ao transitar pelas diversas esferas dos gêneros – sejam eles jornalísticos, literários, musicais, poéticos, entre outros – com os textos filosóficos, a Filosofia proporciona o diálogo com outras áreas de conhecimento, dando a sua mais importante contribuição: “fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica” (BRASIL, 2006, p.30). Por sua vez, exerce o protagonismo previsto na Carta da Transdisciplinaridade, Artigo 11, no qual “uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”.

Do ponto de vista filosófico e como disciplina educativa, a Filosofia no Ensino Médio não pode limitar-se aos saberes disciplinares, nem na acumulação de saberes que a ela lhe dizem respeito. As competências a desenvolver devem promover o exercício transdisciplinar, de modo que o professor possa adotar diferentes métodos para que cada situação-problema possa ser tratada de forma transversal. É na transversalidade que o professor poderá estabelecer pontes e complementar a aproximação disciplinar.

A transversalidade como prática do conhecimento é sugerida pelos PCN e suas propostas para o trabalho do professor. O documento aborda as práticas disciplinares numa perspectiva interdisciplinar e as relacionam com a transversalidade, porém diferenciando-as.

A interdisciplinaridade é definida nos PCN como a dimensão que:

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998, p. 30).

A transversalidade diz respeito à:

[...] possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões

da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

A interdisciplinaridade como é apresentada nos PCN consiste em um trabalho comum, tendo em vista a interação e colaboração de disciplinas científicas, de um lado e entre os vários campos do saber, de outro, na abordagem de seus conceitos básicos, dados e metodologias, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino.

Independentemente de sua concretização ou não no ambiente escolar, a interdisciplinaridade abriu caminho para novas possibilidades de trabalho conjunto entre as disciplinas, preparando as bases para a adoção da transdisciplinaridade como defesa de um novo modelo de ensino, que engloba e transcende a ela, à multi e à pluridisciplinaridade. Na BNCC e no Currículo Paulista, suas raízes encontram-se presentes ao longo de seus textos, principalmente quando os documentos abordam questões relacionadas à interculturalidade, vivências, organização e valorização do mundo.

3.1 Transversalidade na educação

No capítulo 7 de *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, intitulado “Os três graus”, Morin (2003, p. 77-78) afirma que:

O ensino secundário seria o momento da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura – a que estabelece o diálogo entre cultura das humanidades e cultura científica –, não apenas levando a uma reflexão sobre as conquistas e o futuro das ciências, mas também considerando a Literatura como escola e experiência de vida. [...] Os programas deveriam ser substituídos por guias de orientação que permitissem aos professores situar as disciplinas em seus novos contextos: o Universo, a Terra, a vida, o humano. [...] A partir daí, sob o estímulo de um professor de Filosofia ou de um professor polivalente, os ensinamentos científicos poderiam convergir para o reconhecimento da condição humana, no meio do mundo físico e biológico (MORIN, 2003, p.77-78).

Essas premissas expõem o pensamento de Morin em instituir, já na Educação Básica, o conhecimento por meio de ações pedagógicas transdisciplinares. Revelam também a importância do professor de Filosofia para que elas sejam concretizadas no plano do pensamento complexo, que tem como missão de ensino “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p.11).

A Pedagogia de Projetos é uma estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem para que a escola desenvolva o exercício da transdisciplinaridade com transversalidade. A metodologia foi concebida pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), cujas ideias, na primeira metade do século XX, pregavam que a educação deveria partir da ação e não da simples instrução. Era necessária uma estratégia que visasse à resolução de problemas e, ao mesmo tempo, explorasse as competências dos alunos, levando-os a pensar e refletir sobre sua própria aprendizagem.

Por se tratar do ensino por meio de experiências, essa estratégia metodológica coloca o educando em contato com projetos concretos em que esteja interessado e em que planeje o empreendimento, colha as informações e, finalmente, leve a efeito os seus planos. Uma das principais características de um trabalho educativo realizado por projetos é a intencionalidade, que o orienta por objetivos claros e bem definidos. Para Severino (1993, p. 16):

Não será de outra maneira que se deve compreender a educação, processo prático por excelência. Trata-se, portanto, de intencionalizá-la a partir de sua própria construção em ato, ou seja, como presença atuante numa determinada sociedade, num determinado tempo histórico. Intencionalizar a prática educacional é transformá-la em práxis, ou seja, ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos que agem (SEVERINO, 1993, p.16).

Assim sendo, pode-se entender a Pedagogia de Projetos como processo global e complexo, onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados. Ensina-se não só pelos porquês e respostas dadas, mas pelas experiências proporcionadas, problemas criados e ações desencadeadas. Nesse contexto, projetos que levem o alunado a deixar os muros da escola tornam-se estimulantes para alcançar a *práxis*, entendida como atividade prática que não se opõe à teoria, mas possibilita que ambas se completem. Portanto, fazem-se necessárias ações planejadas sob a ótica transdisciplinar, que “[...] ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual” (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Artigo 5).

As diferentes experiências sociais vivenciadas pelos atores da escola são elementos essenciais como ponto de partida para a prática educativa contextualizada no mundo real. A contextualização associada à interdisciplinaridade tornou-se princípio curricular central dos PCN. A proposta – direcionada na BNCC para a prática transdisciplinar – é apresentada como capaz de produzir uma nova forma de educar alunos, aproximando o que se ensina no âmbito escolar do mundo tal como ele é nos dias de hoje. “Esta representação da educação apresenta a escola numa relação inseparável

com a sociedade como um todo, assim como inseparável das histórias singulares de seus protagonistas, o qual é outra expressão da subjetividade social, que aparece diferenciada nas histórias individuais” (REY, 2001, p.2).

Apesar da proposta presente nas diretrizes oficiais apresentar planos para uma escola comprometida com o projeto de vida dos alunos, as práticas educacionais, seja no âmbito das políticas públicas, gestão ou docência, nem sempre condizem com os princípios teóricos. Na contramão de uma sociedade competitiva e, como destaca Morin, complexa, os documentos apresentam propostas pragmáticas, vinculadas ao capital, desconsiderando a importância de vigorar estudos das ciências humanas, a exemplo da Filosofia como conteúdo necessário na formação dos educadores. Com essa perspectiva, Lorieri (2004, p. 3) afirma:

O educador como uma pessoa e um profissional que pretende atuar **intencionalmente** nas diversas atividades próprias da relação educativa, necessita de uma sólida formação filosófica, além das demais. Tal necessidade advém do fato de que lhe cabe decidir por caminhos que pretende oferecer como bons, aos seres humanos em formação, com os quais entra em relação educativa como um dos mediadores na mesma. Esta **decisão por caminhos** envolve, no mínimo, os seguintes percursos: o da **hominização ou humanização (caminhos do ser gente)**; o do **pensar e, nele, o do conhecer (caminhos do conhecimento)**; o do **valorar e, nele em especial, o do valorar moral (caminhos da ética)**; o do **ser em sociedade (caminhos da Política)** (LORIERI, 2004, p.3. *Grifo do autor*).

Uma educação nos moldes dos percursos indicados por Lorieri tende a instigar o indivíduo ao papel de sujeito social, comprometido com uma cultura, espaço e momento histórico-social. Um sujeito inserido em um contexto no qual competências conquistadas pelos saberes escolares e práticos possibilitam que suas singularidades contribuam com o todo e este complementa sua caminhada rumo a construção da cidadania.

4. Considerações finais

O ensino de Filosofia no contexto da educação por competências no Ensino Médio é um desafio tal como o é o pensamento complexo com suas subjetividades e possibilidades transdisciplinares. Porém, traz à luz a necessidade de se respeitar os saberes internalizados com os quais os educandos chegam à escola; saberes esses que permeiam seus projetos de vida. A partir deles e utilizando-se de

métodos didático-pedagógicos que articulem a leitura, a escrita e a pesquisa, professores e alunos têm um caminho mais seguro para dar início ao processo de ensino e aprendizagem da Filosofia.

O método de leitura e análise de textos – com base na História da Filosofia e nos textos filosóficos dialogados com outros gêneros da esfera social – permitem ao docente trabalhar em classe competências e habilidades de *comunicar e representar, investigar e compreender, contextualizar social ou historicamente os conhecimentos*. Esses são conjuntos presentes nos PCN para a Filosofia no Ensino Médio e que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas; porém, trabalhados filosoficamente, permitirão a articulação dos diversos conceitos com as competências específicas da disciplina.

A *representação e comunicação* relacionam-se com competências e habilidades de ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. A *investigação e compreensão* articulam conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. A *contextualização sociocultural* contextualiza conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Essa metodologia também sedimenta as bases para um modelo não fragmentado na educação - sob aspectos transdisciplinares e transversais – permitindo ao professor-filósofo adotar práticas educativas que não se limitem à transversalidade proposta para à Filosofia, tal como exposto na BNCC e no Currículo Paulista. Sobre isso, Gallo (2006, p. 31) é enfático:

No contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”; sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade. Isso em termos conceituais. Em termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia; nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo (GALLO, 2006. p. 31).

Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos desponta como modelo pertinente de ressignificação do espaço escolar em um espaço aberto ao real e a múltiplas dimensões. Aprender deixa de ser um simples ato de memorizar e ensinar, como propõe Morin (2000); passa a ser o ato de possibilitar à

humanidade aprender a conhecer o conhecimento do conhecimento, por meio do qual não só se apreendem conteúdos, mas se apreende como se dá essa aprendizagem, tornando possível, então, desenvolver uma consciência sobre aquilo que se pretende e pode fazer com tais conteúdos.

Com base nesse saber, Morin (2000, p. 48) propõe que educar para o futuro significa repensar o papel da universidade como promotora de:

Grandes lembramentos dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2000, p. 48).

A proposta moriniana implica a necessidade de repensar o ensino proposto para a Educação Básica a partir do repensar do papel da universidade na formação dos profissionais que irão atuar nesse contexto escolar. Sobre isso, Dias (2008, p. 65) alerta:

A formação acadêmica de professores e alunos está atrelada ao desenvolvimento disciplinar, seja na separação e divisão do conhecimento, seja pela imposição do controle. [...] O ato educativo, ao privilegiar os saberes especializados, elimina dúvidas e não abre espaço para o acaso, por se instrumentalizar no modelo da racionalidade técnica, que reforça a ideia de suficiência do domínio da área específica, e de profissional como técnico que faz uso do saber científico. O sistema de ensino mantém a divisão entre o que deveria ser complementar e contextualizado, sistematizando modos de pensar e de aprender que se conformam e distanciam do conjunto, visando à ideologia da resposta (DIAS, 2008, p.65).

As políticas educacionais para o Ensino Médio, pautadas na educação por competências, contribuem para a difusão de um processo de formação em consonância com o perfil estabelecido pelo mercado. Com isso, projeta uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem para o saber fazer e não para a reflexão. Em resposta a essa realidade, a Filosofia torna-se produto descartável ou utilizado para propagar a ideologia dos grupos dominantes.

Exemplo marcante é o pensamento liberal que preside o modo de produção capitalista. Para Lorieri (2015, p. 29), “é dentro dele e “de dentro dele” que são veiculados os significados ou sentidos para tudo”. Se é verdade que as grandes referências de uma época sejam concedidas por uma Filosofia

que se tornou ideologia dominante, nada mais urgente e necessário que uma compreensão desta ideologia e a capacidade de examiná-la reflexivamente, criticamente, metodicamente, profundamente; ou seja, à maneira filosófica.

Esse processo demanda da academia práticas de ensino e aprendizagem, destinadas à educação formal, com concepções que, segundo Severino (2002, p. 185), devem desenvolver a subjetividade dos educandos:

[...] em toda a gama de sensibilidades que a constituem: a inteligência (que é percepção de conceitos), a consciência ética (que é sensibilidade aos valores morais), a consciência estética (que é sensibilidade aos valores estéticos, de modo geral), a consciência social (que é sensibilidade aos valores políticos, ou seja, às relações de convivência na sociedade). É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos. (SEVERINO, 2002, p. 185).

A educação, com essa perspectivização, possibilita aos educadores, que participam do processo de construção e reconstrução do conhecimento do alunado da Educação Básica, melhores condições para contribuir com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e emancipados. Autônomos o suficiente para projetarem suas expectativas sociais e profissionais desvinculadas da passividade e adaptabilidade predominantes nos processos formativos e práticas educacionais orientados pela razão instrumental.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961). Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 08.jan.2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971). Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 08.jan.2023.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996)**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10.jan.2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio (DCN/1998)**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10.jan.2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Bases Legais**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vol. III. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 13.jan.2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 13.jan.2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em 13.jan.2023.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Centro de Educação Transdisciplinar: CETRANS. Convento da Arrábida, Portugal: 6 de novembro de 1994. Disponível em:

<<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em: 05.jan.2023.

DIAS, Elaine T. Dal Mas. **Subjetividade, Docência e Adolescência: Impactos no Ato Educativo.** Notandum Libro 11 2008 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand_lib_11/elaine.pdf>. Acesso em: 05.jan.2023.

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

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio.** Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. In: SILVA, Rafael Bianchi e HENNING, Leoni Maria Padilha. **A construção da subjetividade: notas sobre o sujeito.** Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/9439/9439>> Acesso em: 06.jan.2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** São Paulo: 2001. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf> Acesso em: 06.jan.2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p.121-138.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia e Educação.** São Paulo: Uninove, 2004 (Texto apostilado).

LORIERI, Marcos Antônio. **Educação e Subjetividade na Cultura Globalizada: ideias a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.** CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. **Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores.** CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2010.

LORIERI, Marcos Antônio. A Filosofia como elemento formador do humano. In: CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro (Orgs.). **Filosofia e ensinar filosofia.** São Paulo: ANPOF, 2015.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito, in SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto alegre: Artes Médicas,1996

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: SILVA, Catarina Eleonora F. da e SAWAIA, Jeanne. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução JACOBINA, Eloá, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo**: Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p.101-120.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências é virar as costas aos saberes?** Artigo originalmente publicado em Résonances Mensuel de L'école Valaisarme, no. 3. Dossier et compétences, novembre 1998, p. 3-7.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **As Competências para ensinar no Século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.14-36.

REY, Fernando Luiz Gonzáles. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. GT 20, Psicologia da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/A_pesquisa_e_o_tema_da_subjetividade.pdf>. Acesso em 10.jan.2023.

ROSENTHAL, Dália. **Prática transdisciplinar, Formação e Arte – VII**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Artes Plásticas, 2013. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/Projeto%20JBA.pdf>>. Acesso em 10.jan.2023.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista** - Ensino Médio. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação**: as implicações da historicidade. Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, 1993, n.19, p. 11-27.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Autor:

José Humberto de Rezende

E-mail: josehrezende@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975155179907570>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3618-692X>

Jornalista, com atuação em empresas internacionais; *Professor na Educação Básica*, Titular de Cargo em Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo; Graduado em *Jornalismo, Filosofia e História*, com Licenciatura Plena. *Pós-graduado, Lato Sensu* em nível de Especialização, em "Filosofia e Ensino de Filosofia"; "Gestão Escolar"; "Direito Educacional" e "Docência do Ensino Superior". *Mestrado e Doutorando em Educação*, com linha de pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana e área de concentração em Culturas, Políticas e Teorias em Educação, pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE), da Uninove e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Epistemologia (GEPEE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).