

# A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Christian Lindberg Lopes do Nascimento



  
NAVEGANDO



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO  
ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO  
DE FILOSOFIA



Christian Lindberg Lopes do Nascimento

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO  
ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO  
DE FILOSOFIA

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2021



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando  
**Projeto gráfico e diagramação:** Lurdes Lucena  
**Arte da Capa:**

**Copyright © by autor, 2021.**

C5553 – NASCIMENTO, C. L. L. do. A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-81417-29-1

 10.29388/978-65-81417-29-1

1. Pedagogia Histórico-Crítica 2. Ensino de Filosofia 3. Educação I. Christian Lindberg Lopes do Nascimento II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370  
CDU – 37

**Índice para catálogo sistemático**

Educação

370

Navegando Publicações



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFTM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Caggio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas - Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macías, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba



## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Dermeval Saviani, pela confiança e pelo interesse em supervisionar a pesquisa publicada neste livro. O professor Saviani é uma fonte de inspiração para nós, que defendemos a promoção da escola/universidade pública.

Aos colegas do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe (DFL/UFS), pela liberação das minhas atividades de regência, o que contribuiu para que eu me dedicasse ao estágio de pós-doutoramento de forma exclusiva.

Aos colegas do Grupo de Ética e Filosofia Política da UFS pela amizade e pela contribuição ao projeto inicial da pesquisa que desenvolvi durante o estágio de Pós-Doutorado.

Aos colegas do GT Filosofar e ensinar a filosofar da ANPOF, fonte de inspiração para continuar trabalhando pelo fortalecimento do Ensino de Filosofia em nosso país.

Aos meus pais, Dona Conceição (*In memoriam*) e Jota Bezerra (*In memoriam*), que sempre acreditaram em mim e nunca dispensaram esforços para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus familiares, particularmente minhas duas irmãs (Kátia e Marcela).

Ao meu tio-padrinho Pedro (*In memoriam*) e à minha tia-madrinha Nilza.

À Kamila, por ter-me acompanhado e incentivado em todas as etapas da pesquisa que fecundou este livro.

Aos amigos Eraldo, Emanuel e Cláudia Bonfim, por me haverem auxiliado a tornar algo inimaginável em realidade.

Por fim, agradeço à UNICAMP e à UFS. À primeira, por ter-me acolhido, mais uma vez, em um momento importante de minha formação acadêmica. À segunda, por ser o local em que tenho a oportunidade de me desenvolver pessoal e profissionalmente.

Muito obrigado!



Aos meus pais, José Bezerra do Nascimento (*In memoriam*) e Maria  
da Conceição Lopes (*In memoriam*)



*“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo.”*

**Karl Marx e Friedrich Engels**



## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AIE	Aparelhos ideológicos de Estado
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ARE	Aparelho Repressivo do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DFL/UFS	Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HISTEDBR	Grupo de Pesquisa História da Educação Brasileira
KrV	Crítica da razão pura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCN	Orientação Curricular Nacional
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNICAMP	Universidade de Campinas

UNIMEP      Universidade Metodista de Piracicaba  
URSS        União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	9
<b>MARXISMO E EDUCAÇÃO</b>	21
1 O objetivo da Educação para Marx e Engels	22
2 Ideologia e hegemonia: conceitos elementares do marxismo na Educação	35
3 A Psicologia histórico-cultural e a aprendizagem	49
<b>ENSINO DA FILOSOFIA: HISTÓRIA E MÉTODOS DE ENSINO</b>	61
1 História do ensino de Filosofia no Brasil	61
2 Ensino de Filosofia: aspectos metodológicos	75
3 Abordagem histórica x Abordagem temática: convergências e divergências	83
4 Abordagem problemática: a aula de Filosofia como criação de conceitos	94
<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DA FILOSOFIA</b>	103
1 Aspectos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica	103
1.1 Aspectos conceituais	103
1.2 Aspectos metodológicos	108
2 A PHC como abordagem metodológica para o ensino de Filosofia	112
<b>CONCLUSÃO</b>	127
<b>REFERÊNCIAS</b>	129

## INTRODUÇÃO

Há uma série de mecanismos legais que condicionam a *práxis* docente e, por conseguinte, a metodologia de ensino selecionada por ele. No caso específico do ensino da Filosofia, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apontam que:

[...] Apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a **capacidade de problematização**. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio (BRASIL, 2000, p. 50).

Outro documento governamental que orienta aspectos metodológicos para o ensino da Filosofia é a Orientação Curricular Nacional (OCN), em que consta que o ensino da Filosofia deve separar o conteúdo, a metodologia e as formas de avaliação. Parte-se da premissa de que o estudante desenvolve competências propiciadas pela Filosofia, como o senso crítico, a capacidade reflexiva e o conhecimento dos saberes constituídos ao longo da História da Filosofia. Neste sentido, a OCN constata que o procedimento metodológico mais adotado em sala de aula é a aula expositiva, na qual o/a professor/a se apoia no livro didático e/ou compõe apostilas com fragmentos de textos filosóficos.

Embora os documentos oficiais — PCNEM e OCN — indiquem elementos de ordem metodológica, nota-se que elas circunscrevem apenas aspectos de caráter procedimental e desconsideram o aspecto conceitual da Metodologia de Ensino de Filosofia. Em outros termos, a prática do ensino da Filosofia tem sido pautada por três tipos de abordagens metodológicas: A primeira é a abordagem Histórica; a segunda, a Temática e a terceira, a Problemática.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, tem privilegiado a abordagem histórica e a temática na elaboração das questões de Filosofia. No caso dos livros didáticos aprovados no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), observa-se que os títulos disponibilizados aos estudantes e aos professores da escola pública, à medida que mais obras foram sendo selecionadas, contemplou as três abordagens metodológicas para o ensino de Filosofia. A questão que fica é: o que diz cada uma delas?

A abordagem histórica tem certa tradição no ensino da Filosofia em nosso País. A partir do método estrutural para a leitura de textos filosóficos, esse paradigma metodológico concebe o ensino da Filosofia com base naquilo que foi pensado pelos/as filósofos/as. O principal teórico desta abordagem é Hegel. Em *Introdução à História da Filosofia*, afirma:

[...] A História da Filosofia representa a série dos espíritos nobres, a galeria dos heróis da razão pensante, os quais, graças a essa razão, lograram penetrar na essência das coisas, da natureza e do espírito, na essência de Deus, conquistando assim com o próprio trabalho o mais precioso tesouro: o do conhecimento racional (HEGEL, 1999, p. 327).

Conhecer o conteúdo da Filosofia requer mergulhar na sua História e promover a análise rigorosa do texto filosófico. É dessa forma, segundo Hegel, que a atitude filosófica pode ser compreendida. A leitura dos clássicos da Filosofia é o caminho pelo qual se tem contato com o pensar e o fazer filosófico e se aprende, desse modo, a filosofar.

A abordagem temática justifica-se como uma tentativa de aproximar a Filosofia da realidade dos/as estudantes, a partir de temas de apelo existencial e/ou do cotidiano. Há a expectativa de que, com a adoção dessa abordagem, os/as estudantes se sintam mais próximos da prática filosófica, superem o simples desfile dos nomes dos/as filósofos/as e dos conceitos filosóficos desenvolvidos ao longo da História.

A autoridade de Kant tem sido frequentemente chamada para caracterizar essa abordagem. Costuma-se extrair do fragmento “[...] quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar” (KANT, 2001, 672), contido na *Arquitetônica da Crítica da Razão Pura*, o fundamento da compreensão de que não se aprende Filosofia, mas apenas a filosofar. Quando se alia essa formulação com o pensamento educativo de Kant, que visa a constituir o sujeito autônomo, conclui-se que saber filosofar é condição fundamental para o pleno exercício da liberdade, pois retira o indivíduo de sua menoridade intelectual. A atualização dos conteúdos filosóficos passa pela interrogação do presente por meio dos temas filosóficos, o que faz com que os adeptos da abordagem temática recorram a Kant.

Contudo, Lídia Maria Rodrigo, no livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*, defende que esta é uma interpretação reducionista do texto kantiano. Para ela, o ensino da Filosofia deve ser alicerçado

na indissociabilidade entre aprender Filosofia e aprender a filosofar; não pode ser apresentado como uma crônica do passado, mas não descarta a apropriação dos conteúdos filosóficos desenvolvidos ao longo da História da Filosofia.

A terceira é denominada de problemática. O professor Silvio Gallo formatou essa abordagem a partir da argumentação por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro *O que é a Filosofia?*. Parte-se da constatação de que a Filosofia é ensinada de forma metódica e sistemática, repetindo aquilo que já foi exposto pelos filósofos no decorrer da História. Para ele, esse procedimento metodológico inibe o poder criativo da Filosofia, o que caracteriza uma atitude antifilosófica.

O que propõe essa abordagem? Centrada na lógica da construção do pensamento filosófico, criam-se conceitos para responder aos problemas que atingem cada indivíduo. O problema exerce a tarefa metodológica de sensibilizar os/as estudantes a pensarem como filósofos, convida-os/as a fazerem seu próprio movimento de pensamento. É esse exercício espiritual que provoca a criação de conceitos, já que Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Com isso, defender a experiência do pensamento significa estabelecer problemas, única condição para o exercício do pensamento autônomo, criativo, não tutelado e não predefinido.

Cada abordagem metodológica tem suas peculiaridades. Contudo, elas não esboçam toda a pluralidade epistemológica existente na Filosofia. Se as duas primeiras são associadas à tradição da leitura estrutural utilizada para a leitura de textos filosóficos, a terceira abordagem encontra-se no campo denominado de pós-estruturalismo.

Então qual(is) concepção(ões) epistemológica(s) encontra(m)-se ausente(s) nos tipos de abordagens metodológicas que tipificam o ensino da Filosofia na educação básica? Sem ter a pretensão de enumerar todas, pode-se afirmar que uma delas é o materialismo histórico-dialético, teoria filosófica constituída por Marx e Engels.

Do ponto de vista teórico, o materialismo-histórico-dialético é permeado por diversas perspectivas educacionais, orientadas a instituir a libertação do proletariado da opressão imposta pelo Capital. *Grosso modo*, a Educação marxista procura unir a Educação para o trabalho com o ensino propedêutico, superando qualquer perspectiva dualista. Não obstante, a Educação insere-se no contexto da luta de classes que Marx e Engels anunciam no *Manifesto do Partido Comunista*, o que a torna espaço de disputa política.

Contudo, buscar-se-á aproximar o legado do materialismo-histórico-dialético com a dinâmica educacional brasileira. Assim, a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani (UNICAMP), como referencial teórico é o caminho adotado para o cumprimento do objetivo central do presente livro; estabelecer, à luz da PHC, uma abordagem metodológica para o ensino de Filosofia na educação básica. Como diz o próprio Saviani:

Para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à Educação [...] Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuídos dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 81).

Os diversos eventos e seminários que ocorrem em todo o País, organizados pelo Grupo de Pesquisa História da Educação Brasileira (HISTEDBR), apontam para a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico para analisar os problemas da Educação brasileira. Além disso, procurou-se compreendê-los e superar os dilemas impostos pelo sistema vigente, na tentativa de manter o *status quo* via processo educativo. É à libertação da classe trabalhadora que a PHC norteia suas reflexões educacionais.

Assim, o objetivo da obra é, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, esboçar uma abordagem metodológica para o ensino da Filosofia. Para tanto, será necessário entender os elementos filosóficos fundantes. O primeiro deles é de ordem econômica, centrada na relação capital-trabalho. Como identifica Engels, no livro *Anti-Dübring*:

[...] A classe dos trabalhadores fornece à classe dos capitalistas no produto do trabalho uma quantidade de valor maior do que recebe dela como remuneração no salário. A partir daí, explica-se o lucro do capital, bem como todas as demais formas de apropriação do produto do trabalho alheio, não remunerado,

como mero componente desse maior-valor descoberto por Marx (ENGELS, 2015, p. 222).

Em *Ideologia alemã*, obra que caracteriza o rompimento de Marx e Engels com a denominada esquerda hegeliana, eles afirmam que “[...] aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 1984a, p. 15). A estrutura econômica condiciona a superestrutura política, ou seja, o modo de produção condiciona as relações políticas e sociais existentes. Apesar de estabelecer uma relação dialética entre Economia e política, o marxismo concebe os indivíduos como autores da própria História, muito embora não a façam de acordo com a própria vontade, mas em consonância com as circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas. Esse aspecto histórico auxilia na compreensão e na formação da consciência humana, estabelecida por Marx e Engels (1984a, p. 23) nos seguintes termos: “[...] o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida”, até porque, para eles:

[...] Não têm História, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (MARX, ENGELS, 1984a, p. 23).

Percebe-se que as relações econômicas intervêm na edificação da História individual e coletiva, mas não de forma independente, até porque as forças produtivas condicionam a ação dos seres humanos. Dito isso, Marx e Engels identificam que a História da humanidade tem sido a expressão da luta de classes, ou seja, detentores versus não detentores dos meios de produção. A relevância dos fatores econômicos sobre a vida social e individual é um dos traços peculiares do materialismo-histórico-dialético.

Entretanto, a repercussão do desenvolvimento das forças produtivas na História individual/social não pode ser compreendida de forma linear, mas, sim, em um movimento dialético. A relação entre ser humano e Capital constitui uma síntese indefinida, muito embora preserve a de dominação, que, no capitalismo, é marcada pela luta entre a burguesia (classe dominante) e o proletariado (classe dominada). Essa relação implica, se-

gundo Marx e Engels, também dominação ideológica. Para eles:

[...] as ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto, as ideias do seu domínio (MARX; ENGELS, 1984a, p. 56).

Como se vê, as ideias dominantes são as que advêm da classe dominante, que, no capitalismo, é a burguesia. Detentora dos meios de produção, a burguesia também estabelece, por meio de sua ideologia, os valores que julga pertinentes. Desse modo, o domínio da classe dominante sobre a dominada configura-se não somente no poder político ou na posse dos meios de produção, mas também é reproduzida na forma de ideologia. Louis Althusser (1985), no livro intitulado *Aparelhos ideológicos de Estado*, talvez tenha identificado essa relação da melhor forma possível.

[...] A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição sine qua non, não somente a reprodução de sua 'qualificação', mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, ou da "prática" desta ideologia [...] pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica (ALTHUSSER, 1985, p. 59).

Partindo da premissa de que a sociedade de classes é dividida, como também do fato de que o desenvolvimento do capitalismo propiciou a divisão social do trabalho, Marx e Engels percebem que há uma separação entre a cidade e o campo, que nas grandes cidades há a distinção entre trabalho comercial e industrial. Essa fragmentação do trabalho é resultado do desenvolvimento das forças produtivas que traz consigo, entre outras questões, a especialização crescente entre trabalhadores. Eles perceberam essa característica do modo de produção capitalista que, segundo Maria Alice Nogueira (1993), repercuta na Educação:

[...] Para Marx e Engels, a Educação se coloca como um dos fatores em jogo na luta de classes. Trata-se de fornecer aos operários - mediante um ensino concebido de outro modo - os elementos que lhes permitam estabelecer um controle real sobre as suas condições efetivas de trabalho. Em outras palavras, os critérios norteadores para a organização desse ensino deveriam

ser as possibilidades de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em particular, e sobre o processo de produção, em geral (NOGUEIRA, 1993, p. 115).

Ora, com base no exposto, pode-se indagar se é possível o materialismo-histórico-dialético constituir-se como método para analisar a realidade, particularmente a educacional? João Paulo Netto (2011) é enfático ao afirmar que, para Marx, o método não é o conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado, muito menos regras nas quais o sujeito enquadra o objeto investigado. Cabe ao/à pesquisador/a que adota a lupa do materialismo-histórico-dialético analisar a estrutura e a dinâmica do objeto investigado. Contudo, esse autor ressalta que há três categorias que parecem nuclear uma possível concepção teórico-metodológica marxista: totalidade, contradição e mediação. Segundo ele, “[...] articulando estas três categorias nucleares — a totalidade, a contradição e a mediação — Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico” (PAULO NETTO, 2011, p. 58).

Os estudos historiográficos e conceituais desenvolvidos pelo professor Dermeval Saviani têm apontado para a adequação do materialismo-histórico-dialético ao debate educativo. Nesse sentido, a formação humana emerge como tema central das investigações educacionais, nas quais se busca a superação da relação opressora entre capital e trabalho. Como defendem Saviani e Duarte: “[...] Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista em Marx” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30).

Nesse sentido, o objetivo da Educação, para Saviani (1996, p. 40), pode ser resumido nos seguintes termos: (1) Educação para a subsistência; (2) Educação para a libertação; (3) Educação para a comunicação; (4) Educação para a transformação. Essas orientações educacionais materializam a promoção do homem como indivíduo capaz de conhecer o meio ao qual está submetido e intervir nele, transformando-o.

Não obstante, alguns conceitos adotados pela PHC devem ser considerados. O primeiro deles aparece na obra *Escola e democracia*, obra na qual Saviani (2008) expõe a teoria da curvatura da vara. O que ela diz?

[...] Assim como para endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-

-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum (SAVIANI, 2008, p. 48).

Saviani procura transpor a análise que fez em torno da denominada teoria da curvatura da vara para o campo educacional. Para tanto, parte da premissa de que as denominadas pedagogias da existência, de modo geral, e o movimento escolanovista, em particular, não conseguem garantir o direito das massas à Educação. Mesmo aqueles para os quais esse direito é assegurado, isso não implica dizer que há a garantia da efetivação da transmissão do conhecimento, muito menos que eles apareçam como vivos para a realidade dos/as estudantes.

Como contraponto, Saviani defende o que ele identifica como pedagogia revolucionária, caracterizada pelos seguintes traços: (1) A difusão do conhecimento é uma tarefa central e deve ser igual para todos; (2) Deve ser crítica, ou seja, deve haver o contraponto entre os conteúdos ensinados no ambiente escolar e a realidade social, tendo como síntese a transformação da sociedade; (3) A Educação não é um elemento autônomo e independente; pelo contrário, ela se situa-se dentro da realidade vigente. Assim, deve haver a valorização da escola como local propício para a transmissão do conhecimento, como também a compreensão de que o professor e os/as estudantes são agentes sociais, o que repercute na prática social que cada um/a desempenha na sociedade.

Nesse contexto, cabe ao método educativo a função de mediação, na qual professores/as e estudantes estão envolvidos e interagem no mesmo ambiente de forma crítica. Saviani (2008, p. 56) afirma que a PHC deve contemplar cinco momentos que possam desempenhar um procedimento metodológico: (1) A prática social como ponto de partida, momento em que o professor e o estudante estão em níveis distintos de compreensão da prática social, posicionando-se, cada um, de forma diferente enquanto agentes sociais; (2) Detectar, em sala de aula, os problemas sociais que são postos pela prática social (problematização); (3) Apropriação da cultura necessária à luta social, visando à libertação da exploração à qual as camadas populares são submetidas (instrumentalização); (4) A partir dos conhecimentos adquiridos, elabora-se uma forma de entendimento da prática social a que ascenderam, herdando de Gramsci o conceito de

catarse<sup>1</sup>; 5) O último momento diz respeito à compreensão elaborada pela prática social a que se chegou pela mediação do trabalho pedagógico. É com considerar que cada momento pode ser suprimido ao longo do processo educativo, preservando os aspectos dialético e histórico da PHC.

Ora, pelo processo indicado, a compreensão da prática social passar por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constituídos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2008. p. 72).

No livro intitulado *Pedagogia histórico-crítica*, Saviani expõe outros elementos oportunos. O primeiro diz respeito ao caráter imaterial da Educação, compreendida como a atividade que formula ideias, conceitos que estão no campo do simbólico. A imaterialidade da Educação é convertida em materialidade, à medida que os conteúdos educativos são confrontados com o mundo prático e dão sentido concreto à vida do estudante. No entanto, Saviani recomenda pensar a teoria a partir da prática “[...] porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática” (SAVIANI, 2013b, p. 91). Nesse sentido, prática social – teoria – prática social transforma-se em um movimento pedagógico a ser desenvolvido no ambiente escolar.

Saviani compreende que a Educação é um fenômeno essencialmente humano. Com base na influência sofrida pelo materialismo-histórico-dialético, a Educação deve ser compreendida nos marcos da experiência

---

<sup>1</sup> O termo catarse aparece no livro *Concepção dialética da História*, de Gramsci. Para o filósofo italiano: “[...] Pode-se empregar a expressão catarse para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens [...] A fixação do momento catártico torna-se assim, creio, o ponto de partida e toda a filosofia da *praxis*; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, 1978, p.53).

humana, ou seja, deve repercutir a relação que os indivíduos possuem com os meios de produção. Do ponto de vista do proletariado, a Educação deve ser norteadada em direção à libertação do ser humano da opressão, como também ao fim da dicotomia entre trabalho intelectual e manual.

Essa postura aparece no contexto daquilo que Saviani identifica como resistência ativa. Se de um lado há os interesses da classe dominante, que procura conservar o status quo, do outro, há o dos dominados, aqueles que procuram reagir diante da opressão à qual estão submetidos. Em que pese a correlação de forças que envolvem os polos, a resistência ativa deve ser compreendida como um movimento contra-hegemônico. Para tanto, deve-se ter em vista a construção de um novo tipo de sociedade, o que requer denunciar as mazelas do sistema hegemônico, expor suas contradições e apontar para a construção de uma nova hegemonia.

A PHC, por ser uma teoria educacional, também se apropria do aporte conceitual da Psicologia. Nesse aspecto, é relevante a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural elaborada por Vigotski. Newton Duarte, no livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, destaca cinco aspectos importantes. São eles: (1) A superação das relações sociais impostas pelo modo de produção capitalista; (2) A socialização do conhecimento científico e filosófico e seu impacto no desenvolvimento psíquico dos indivíduos; (3) O caráter transformador da Educação, ou seja, os conteúdos educativos devem satisfazer as necessidades humanas; (4) A Filosofia, como as Ciências e a Arte, faz parte da História humana, carrega consigo as contradições geradas pela luta de classes; (5) A união entre o conhecimento científico, filosófico e artístico tende a impulsionar o imediatismo do cotidiano, e impacta a relação entre o conteúdo e suas formas.

Diante do exposto, compreende-se que o ensino da Filosofia precisa considerar a necessidade de conhecer e de compreender os clássicos da Filosofia. Além disso, a tarefa do ensino da Filosofia é subsidiar a *práxis*, no sentido que Marx e Engels deram nas *Teses sobre Feuerbach*: “[...] Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modificá-lo” (MARX, ENGELS, 1994b, p. 111). Em outros termos, é para a prática social que o ensino de Filosofia deve ser direcionado, o que torna relevante o aporte teórico desenvolvido por Saviani na PHC.

Dividido este livro em três capítulos, busco identificar, de forma basilar, os fundamentos filosóficos e educacionais do materialismo-histórico-dialético. Para tanto, recorro aos clássicos do marxismo, a exemplo de Marx, Engels, Gramsci e Vigotski. No segundo, desenvolvo uma constru-

ção argumentativa em torno das principais concepções metodológicas, de forma contextualizada, para ensinar Filosofia e que são adotadas no Brasil. Exponho, no último capítulo, as ideias principais da PHC, procurando enfatizar de que forma ela contribui para a discussão em torno de aspectos metodológicos do ensino, para, em seguida, afunilar a argumentação na perspectiva de estabelecer uma contribuição da PHC para o ensino de Filosofia sob o prisma metodológico.



## MARXISMO E EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre as bases filosóficas do que ficou conhecido como materialismo-histórico-dialético, também conhecido por marxismo. Além disso, identificar a repercussão no campo educacional, ou seja, detectar os aspectos centrais de uma teoria marxista para a Educação. Sem ter a pretensão de esgotar todas as nuances, os temas as serem abordados pretendem demarcar alguns elementos que possam auxiliar na compreensão da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como concepção metodológica para lecionar Filosofia.

Como se sabe, o materialismo-histórico-dialético, como metodologia para compreender as relações sociais, funda-se em alguns conceitos. O primeiro deles é de ordem econômica. Para a teoria marxista, a produção de uma mercadoria resulta do capital injetado pelo detentor dos meios de produção, mais o trabalho empreendido nela. Nessa esfera, a mercadoria produzida traz consigo o trabalho social desempenhado pelo trabalhador, mas ele não participa da partilha do lucro extraído dos produtos confeccionados por meio de sua mão de obra.

Por outro lado, observa-se que a divisão do trabalho pode ser desenvolvida de duas formas: a manual e a intelectual, que forjam a divisão entre os seres humanos, o campo e a cidade, homens e mulheres, e institui, por assim dizer, uma sociedade dualista. Não obstante, a divisão do trabalho, que é estabelecida no seio da indústria, contribui para a atomização laboral do proletariado, isola-o e transforma-o em um apêndice da máquina. Aqui, portanto, reside o estágio da alienação do trabalhador, visto que ele se torna um especialista, perde a compreensão de todas as etapas da produção de uma mercadoria.

Como o desenvolvimento dos meios de produção impõe determinadas divisões na estrutura social, Marx e Engels percebem que essa situação impacta diretamente a Educação, ou seja, a Educação também tem uma perspectiva dualista. Desse modo, existe um tipo de Educação que é alicerçada nos conhecimentos propedêuticos, científicos, e outra baseada no mundo do trabalho, que tem como objetivo formar mão de obra especializada para atender as demandas do mercado de trabalho. É a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual a repercutir na Educação.

A sociedade capitalista requer a constituição do homem dual, separa o trabalho intelectual do manual; a sociedade almejada por Marx e Engels anseia “pôr uma pá de cal” nessa situação. Partindo da compreensão de

que a Educação também reflete a sociedade marcada pela luta de classes, o acesso à cultura, via processo educativo, deve acompanhar o domínio técnico, responsável pela constituição da mão de obra especializada. A união entre a Educação propedêutica com a laboral visa a constituir o homem total, institui, portanto, o princípio educativo denominado de politecnia<sup>1</sup>. Embora pareça ser uma categoria transcendental, o homem total é fruto das relações sociais concretas, oriundas das contradições expostas pela luta de classes, em total integração com o desenvolvimento tecnológico e com os meios de produção.

Do ponto de vista da Psicologia da Educação, a contribuição de Newton Duarte (2016), particularmente a contida no livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, parece oportuna. Essa relevância ocorre à medida que o autor se apropria da Psicologia Histórico-Cultural, formulada por Vigotski, e a relaciona com a ação educativa.

## 1 O objetivo da Educação para Marx e Engels

Sabe-se que Karl Marx e Friedrich Engels não escreveram um tratado específico sobre Educação, muito menos a colocaram como centro de suas reflexões. O que existe são textos escritos no decorrer da trajetória intelectual de ambos que podem servir de fundamento para uma teoria marxista da Educação. Feito este alerta, buscar-se-á elucidar questões apresentadas por Marx e Engels, em alguns de seus textos, destacando os enunciados contidos, de forma conjunta ou separada, para a Educação. Antes, de forma sumária, serão expostos os pilares filosóficos do marxismo.

Lênin escreveu um breve, mas denso tratado que elucidava os três pilares do marxismo. São eles: (1) O materialismo-histórico-dialético; (2) A Economia política; (3) O socialismo científico. Lênin (1981, p. 35) alerta o leitor ao fato de que “[...] numa sociedade baseada na luta de classes não pode haver ciência social ‘imparcial’”. De uma forma ou de outra, a ciência oficial e liberal defende a escravidão assalariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravidão”. Para o líder da revolução russa, a teoria marxista não é uma teoria fechada, estanque, petrificada. Ela dá aos explorados uma concepção de mundo que lhes permita libertar-se

---

<sup>1</sup>O conceito de politecnia visa superar a contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p.234).

da opressão promovida pelo Capital. Em outros termos, o marxismo é uma teoria a serviço da revolução, sentenciado por Marx e Engels no manifesto de 1848. Como dizem seus fundadores: “[...] Os comunistas não se rebaixam a dissimular suas ideias e seus objetivos. Declaram abertamente que seus fins só poderão ser alcançados pela derrubada radical das condições sociais existentes [...] que tremam as classes dominantes diante da revolução comunista!” (MARX, ENGELS, 2006, p. 67)

O primeiro pilar abordado por Lênin é o filosófico. Para ele (1981, p. 36), “[...] a Filosofia do marxismo é o materialismo” e justifica sua defesa ao afirmar que “[...] o materialismo mostrou ser a única Filosofia consequente, fiel a todos os ensinamentos das ciências naturais, hostil à superstição, à beatice etc.” Na introdução da *Ideologia alemã*, Marx e Engels refutam o idealismo alemão, contrapondo-o com a perspectiva materialista: “As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida” (MARX, ENGELS, 1984a, p. 14). Para eles, “[...] aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX, ENGELS, 1984a, p. 15). Ao associar o materialismo à manutenção da vida humana e aos meios de produção, os fundadores do marxismo identificam que a forma pela qual cada indivíduo busca seus meios de subsistência é a base para a constituição da própria consciência e não, como defendiam os idealistas, uma suposta consciência pura, abstrata, transcendental. Isso implica dizer que, para analisar o fenômeno educacional sob o prisma do marxismo, é preciso pôr como elemento central a concepção materialista defendida por Marx e Engels.

Ainda no aspecto filosófico, Lênin (1981, p. 36) cita a dialética como a “[...] doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa [...] que nos dá reflexo da matéria em constante desenvolvimento.” Aqui reside uma distinção fundamental da dialética hegeliana. Enquanto a dialética de Hegel tem como ponto de partida a ideia, a do marxismo reside na matéria. Assim, a tríade tese-antítese-síntese – que já se converte em uma nova tese – parte do mundo real, concreto. Engels, na *Dialética da natureza*, ao explicar a dialética como ciência da natureza e social, cita as leis que a fundamenta – leis da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; lei da interpretação dos contrários; e lei da negação da negação — e afirma que o erro de Hegel foi querer impor todo seu sistema filosófico à dialética, colocando as leis do pensamento, ao considerar que as ideias representam o desenvolvimento do pensamento humano em um deter-

minado tempo histórico. O que a dialética de base materialista promove é a inversão da dialética hegeliana, colocando-a de ponta-cabeça, porque só assim “[...] tudo se torna simples e as leis dialéticas, que aparecem misteriosas na Filosofia idealista, se tornam claras como o Sol” (ENGELS, 1979, p. 34).

O terceiro elemento desse aspecto é a História. Lênin ressalta que Marx e Engels aprofundaram os estudos do materialismo a ponto de constatar que a História humana possui estatuto científico, a exemplo do que ocorria com outras Ciências. Quando caracterizam o materialismo histórico como uma grande conquista para o pensamento científico, Marx e Engels, na *Ideologia alemã*, (1984a, p. 42) afirmam que “[...] a História não é senão a sucessão das diversas gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais, forças de produção que lhe são legados por todas as gerações que a precederam”. Diagnóstico similar eles expuseram no *Manifesto comunista*, no qual concluíram que “[...] a História de toda sociedade existente até hoje tem sido a História das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2006, p. 33). Defendem que a concepção materialista da História se assenta “[...] no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a este modo de produção e por ele produzida.” (MARX; ENGELS, 1984a, p. 48). Sendo assim, pode-se dizer que a História humana resulta das contradições existentes nas quais a humanidade configurou os meios de subsistência, seja de forma individual ou coletiva.

[...] A concepção materialista da História parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela História, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos (ENGELS, 1980, p. 49).

Contudo, as leis objetivas da realidade revelam que “[...] os homens fazem sua própria História, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios” (MARX, 1982, p. 21). Há uma relação dialética entre a objetividade histórica e *práxis*<sup>2</sup> realizada

---

<sup>2</sup>Adolfo Sánchez Vázquez (1990, p.05), no livro *Filosofia da práxis*, define *práxis* como a categoria central da Filosofia que a concebe não só como interpretação do mundo, mas

pelos indivíduos, ou seja, se o percurso histórico interfere no indivíduo, este também, por meio da ação, tende a modificar o próprio meio que o circunda.

Outro pilar do marxismo é a Economia política, notadamente a inglesa. A concepção materialista de História possibilitou (re)ver as teorias desenvolvidas por Adam Smith e David Ricardo. Como versa Lênin (1981 p. 37), “[...]o regime econômico constitui a base sobre a qual se ergue a superestrutura política.” Para Marx e Engels, a fórmula  $D - M - D'$  simboliza a dinâmica das relações econômicas e sociais. Para a teoria marxista, a produção de uma mercadoria resulta do capital injetado pelo detentor dos meios de produção, mais o trabalho empreendido nela. Nessa esfera, o capital oriundo da mercadoria produzida traz consigo o trabalho social desempenhado pelo trabalhador, e este não participa da partilha dos dividendos extraídos dos produtos confeccionados por meio da sua mão de obra. Como identifica Engels, no livro *Anti-Dühring*:

[...] A classe dos trabalhadores fornece à classe dos capitalistas no produto do trabalho uma quantidade de valor maior do que recebe dela como remuneração no salário. A partir daí, explica-se o lucro do capital, bem como todas as demais formas de apropriação do produto do trabalho alheio, não remunerado, como mero componente desse maior-valor descoberto por Marx (ENGELS, 2015, p. 222).

A essa apropriação dar-se o nome de *mais-valia*, utilizada pela teoria marxista para designar o trabalho desenvolvido pelos trabalhadores e apropriado por aqueles que detêm os meios de produção de forma indevida. Essa configuração advinda das relações de produção repercute nas estruturas de poder. Marx, no *Manuscritos econômico-filosóficos*, expõe que “[...] o capital é, portanto, o poder de governo sobre o trabalho e os seus produtos. O capitalista possui esse poder, não por causa de suas qualidades pessoais ou humanas, mas à medida que ele é proprietário do capital” (MARX, 2004, p. 40). Para ele, o único motivo que faz o detentor de capital investir é a obtenção do lucro, o que delinea, portanto, a engrenagem econômica e social capitalista.

A leitura desenvolvida pelos fundadores do marxismo sobre a estrutura econômica do capitalismo expõe, como foi dito, a concepção materialista de mundo defendida por eles e que é comentada por Lênin nos

---

também como guia para a transformação social.

seguintes termos:

[...] Marx traçou o desenvolvimento do capitalismo desde os primeiros germes da economia mercantil, desde a troca simples, até às suas formas superiores, até à grande produção. E de ano para ano a experiência de todos os países capitalistas, tanto os velhos como os novos, fez ver claramente a um número cada vez maior de operários a justeza desta doutrina de Marx. O capitalismo venceu no mundo inteiro, mas esta vitória não é mais do que o prelúdio do triunfo do trabalho sobre o capital (LÊNIN, 1981, p. 38).

Observa-se que o marxismo é uma teoria que tem como parâmetro as relações de produção, como também possui caráter transformador, emancipatório, revolucionário. Em outros termos, o marxismo é o instrumento teórico que tem por objetivo dispor aos oprimidos, à classe trabalhadora, o conhecimento necessário para compreender a dinâmica de funcionamento do capitalismo, conscientizando-os da dominação na qual estão submetidos, para, em seguida, fundamentar a libertação do julgo do Capital.

O terceiro alicerce conceitual do marxismo é o socialismo científico. Marx e Engels identificaram nos socialistas utópicos franceses a base conceitual para configurar o que vieram a identificar por socialismo científico. O ponto de partida foi o conceito de liberdade, questão prometida pela burguesia a todos, mas que não foi materializada por causa da opressão imposta pelo capital aos trabalhadores.

Os socialistas utópicos teciam críticas corretas à sociedade capitalista, todavia, não identificaram uma saída real, muito menos encontraram a força social capaz de constituir um novo regime econômico e social. O traço comum dos três principais utópicos – Saint-Simon, Charles Fourier e Owen – é o fato de que eles não lutavam em defesa do proletariado, muito menos se preocupavam em emancipá-los.

Como identifica Engels (1980, p. 40), “[...] para converter o socialismo em ciência era necessário, antes de tudo, situá-lo no terreno da realidade.” Sabe-se que o caráter científico dado ao socialismo foi obtido por meio dos estudos desenvolvidos por Marx e Engels em torno do materialismo-histórico-dialético e da economia política. De igual modo, ambos têm consciência de que o desenvolvimento histórico da humanidade foi marcado pela luta de classes. No capitalismo, ela decorre do exercício

que a burguesia desenvolve ao dominar, econômica e politicamente, o proletariado.

Lênin (1981, p. 39) entendia que “[...] o materialismo filosófico de Marx indicou ao proletariado a saída da escravidão espiritual em que vegetaram até hoje todas as classes oprimidas. Só a teoria econômica de Marx explicou a situação real do proletariado no conjunto do regime capitalista.” Essa constatação do líder da revolução russa se dá, porque Marx e Engels identificaram que o proletariado explorado tem a capacidade de se organizar como classe social, instituindo uma organização política capaz de representá-lo. Por outro lado, à medida que a burguesia desenvolve sua dominação, contraditoriamente, cava sua própria cova. Em outros termos, a teoria marxista dotou o proletariado de um instrumental teórico capaz de permitir-lhe a libertação da opressão do capital. Como dizem: “[...] Os proletários nada têm a perder senão seus grilhões. E têm um mundo todo a ganhar” (MARX; ENGELS, 2006, p. 67).

Ora, há como extrair contribuições de Marx e Engels para as discussões educativas? O marxismo, como ciência política, pode balizar a reflexão educacional? Sabe-se que Marx e Engels não sistematizaram uma doutrina educacional, muito menos escreveram um tratado específico. Entretanto, há alguns textos esparsos na obra de ambos que, de forma direta ou indireta, revelam certa preocupação com o fenômeno educacional.

Engels, em um texto intitulado *Princípios básicos do comunismo* (1847), é taxativo ao afirmar que é preciso garantir a “[...] Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a Educação e o trabalho fabril.” Esse trecho foi redigido porque Engels estava preocupado em instituir mecanismos legais para que a Educação das crianças fosse garantida, retirando-as do ambiente de trabalho. Para tanto, defende que o Estado criasse instituições escolares para os filhos dos trabalhadores pudessem ser educados sem custos. Por outro lado, Engels sugere que as escolas combinem a Educação com o trabalho, proposta que se converte no princípio fundamental para se pensar uma Educação com a perspectiva marxista.

Publicado em 1866, *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* é um texto em que Marx apresenta questões importantes para se pensar em uma teoria educacional de caráter marxista. Após escrever que a condição moral dos indivíduos tem relação com a Educação, a principal ideia dita por ele é a de que o trabalho só deve ser exercido pelos jovens caso haja relação direta com a Educação. Aqui, percebe-se um tra-

ção fundamental que percorre os enunciados marxistas para a Educação: o trabalho é entendido como um princípio educativo. Ele indica que o trabalho infante-juvenil deve ser proibido no período noturno por causa do seu grau de nocividade à saúde. Do ponto de vista pedagógico, propõe uma Educação baseada em três eixos: (1) Educação mental; (2) Educação Física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar; (3) Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e para iniciar crianças e jovens no manejo dos instrumentos elementares para a praticar um ofício. Do ponto de vista do financiamento da escola, Marx defende que os custos devem ser pagos, em parte, pela venda dos produtos produzidos pelos próprios estudantes. Em suma, para Marx, uma Educação construída com base nesses pilares possibilita a ascensão cultural e científica da classe operária, posicionando-a em melhores condições de vida, se comparadas com a existente.

Publicada em 1875, *Crítica ao programa de Gotha* expõe, de maneira mais detalhada, elementos educativos pensados por Marx<sup>3</sup>. O programa do Partido Operário Alemão exige “[...] Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita” (MARX, 2012, p. 45). Ao tecer comentários sobre esse enunciado, Marx indaga: o que é Educação popular e igual? É recomendável e possível haver uma Educação igual para todas as classes sociais no regime Capitalista? Quando aborda o tema da escolarização universal, reivindica que o programa deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas combinadas com escola pública, desde que elas ministrassem o ensino propedêutico. Outro assunto abordado pelo autor de *O Capital* diz respeito à repulsa à intervenção do Estado nos destinos da escola, principalmente quando o programa incumbe ao Estado a Educação popular. Marx é enfático ao dizer que “[...] o governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola”, além de afirmar que “[...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma Educação muito rigorosa” (MARX, 2012, p. 46). A não interferência do Estado ou da religião na escola é a materialização da liberdade de consciência no ambiente escolar.

Ora, pode-se concluir que a crítica marxiana ao programa do Partido Operário Alemão esboça elementos relevantes. A primeira delas é que a Educação deve ser igual para todos, populares e burgueses, procurando aliar conteúdos propedêuticos com os de caráter técnico-profissional. O

---

<sup>3</sup>O texto original desse fragmento intitula-se *Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão*.

fato de a escola ser financiada pelo Estado não significa dizer que ela seja do Estado, pelo contrário, ela pertence à sociedade. No Estado burguês, prolifera-se a divisão social do trabalho e exploração do homem pelo homem. A ruptura política, social e econômica que Marx defende visa a eliminar o Estado, conseqüentemente, todo aparato ligado a ele. Por isso que defende que a escola pertença à sociedade, que seja pública. De igual modo, analisa o tema da liberdade de consciência, ocasião em que adota a defesa radical dela, independentemente da crença religiosa ou das ingerências que o Estado pode promover na Educação.

Há um pequeno discurso que Marx proferiu na sessão inaugural do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em 1869. O cerne da discussão é se a Educação deve ser pública ou privada. A exemplo do que foi visto em outros escritos do autor, ele defende que a Educação deve ser pública, mas sem ser governamental. De igual modo, o Estado deve designar inspetores para garantir o que está estabelecido na lei. Marx compreende que a Educação deve ser algo compulsório, enquadrando-a como um direito e dever de todos. No que se refere ao conteúdo a ser ministrado nas escolas, propõe que “[...] nenhuma matéria que admita uma interpretação parcial ou classista pode ser lecionada nas escolas [...] assuntos que admitem diferentes conclusões devem ser excluídos e deixados aos adultos, que podem, então, contratar professores” (MUSTO *apud* MARX, 2014, p. 230). Ainda sobre os conteúdos, ele tratou dos assuntos que devem ser ministrados nas escolas, mencionando as ciências naturais, a gramática, etc. como elementares.

Todo esse conjunto de ideias foi escrito, embora em momentos distintos, com o intuito de contribuir para os debates de que Marx e Engels participavam. Como foi visto, a preocupação central deles foi entrelaçar o conhecimento propedêutico com o técnico, o científico com o profissional, considerado o trabalho como atividade auxiliar na sistematização do projeto pedagógico marxista, que se tornou um princípio educativo. Ficaram nítidos, no caso de Marx, a defesa da Educação como um direito para as crianças e jovens, o fim do trabalho infante-juvenil e a obrigatoriedade do Estado em custear as despesas educacionais. Além disso, do ponto de vista do conteúdo, ambos são categóricos na repulsa a qualquer interferência parcial ou total no ambiente escolar. Instituições como a Igreja e o próprio Estado não podem intervir na seleção dos conteúdos escolares, fórmula encontrada por eles para garantir a liberdade de consciência. Soma-se a preocupação em estabelecer a Educação científica e moral, corporal e técnico-profissional. De igual modo, como fundamento, o que não se

pretende é constituir um indivíduo abstrato, idealizado, mas permitir que cada jovem possa compreender a realidade à qual está submetido e intervir nela com base nos dados coletados na própria realidade e na escola. É para a *práxis* que a Educação marxista deve estar direcionada.

Para Maria Alice Nogueira (1993), Marx tinha ciência de que as crianças estavam submersas no mundo do trabalho, por meio do trabalho infantil. Segundo ela, Marx, e incluso Engels, não projetou propostas educacionais para os filhos dos burgueses, muito menos para os dos aristocratas. O que ambos pretendem é estabelecer preceitos educacionais para os filhos da classe trabalhadora se emanciparem da opressão e dominação do capital.

[...] Para Marx e Engels, a Educação se coloca como um dos fatores do jogo na luta de classes. Trata-se de fornecer aos operários [...] os elementos que lhes permitam estabelecer um controle real sobre as suas condições efetivas de trabalho. Em outras palavras, os critérios norteadores para a organização desse ensino deveriam ser as possibilidades de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em particular, e sobre o processo de produção, em geral (NOGUEIRA, 1993, p. 115).

Contudo, é na compilação de excertos de Marx e de Engels intitulado *Textos sobre Educação e ensino*, que é possível retirar contribuições mais amplas, dos fundadores do marxismo, para a Educação. Sem ter a pretensão de esgotar todos os aspectos contidos nessa obra, percebe-se, logo no início, que o trabalho é o centro da questão educativa. Tendo como ponto de partida o desenvolvimento dos meios de produção, notadamente no regime capitalista, o marxismo identifica que o trabalhador não é apenas um apêndice da máquina, mas converte-se em um sujeito alheio, inconsciente, alienado em relação à mercadoria que ele próprio produz, ou seja, “[...] a divisão do trabalho ferreteia o trabalhador com a marca de seu proprietário: o capital” (MARX; ENGELS, 1992, p. 21). Como consequência, os fundadores do marxismo entendem que o proletário fica dominado pelos detentores dos meios de produção, a classe dominante. Além disso, a própria divisão do trabalho implica a divisão dos indivíduos em dois grandes blocos; de um lado, aqueles dotados de habilidades intelectuais, do outro, os possuidores de habilidades manuais. A dualidade social repercute diretamente na Educação, visto que haverá uma Educação voltada para aspec-

tos propedêuticos e humanísticos, e outra para atividades braçais, manuais.

Não obstante, Marx e Engels identificam que o desenvolvimento das relações de produção implica contradições inerentes ao próprio regime, o que tende a propiciar as condições para o próprio coveiro. Desse modo:

[...] A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência etc., aparecem como *alienação* do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza (MARX; ENGELS, 1992, p. 39).

Marx e Engels também sistematizam a situação da Educação e da escola. Identificaram, por exemplo, que a burguesia tinha interesse em garantir o ensino mais elementar possível para os filhos da classe trabalhadora. Adam Smith, por exemplo, defendia que as crianças e os jovens deviam saber ler, escrever e calcular, cabendo ao Estado tornar obrigatório para todos o ensino desses conteúdos. Outro ponto observado por eles reside no fato de que o ensino da moral não contribuía para a emancipação da classe trabalhadora. No caso da Educação profissional, analisam que quanto menor for o tempo dedicado a esse estudo, menor será o rendimento salarial do beneficiado por ela. Citam, como exemplo, o caso das profissões que requerem apenas a força física do trabalhador. Quando abordam a questão do professor, identificam-no como um trabalhador que realiza um trabalho produtivo, afirmando que “[...] trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola” (MARX; ENGELS, 1992, p. 84).

As soluções apresentadas por Marx e Engels são esparsas e não sistematizadas. Defendem, por exemplo, a proibição do trabalho infantil e torna o ensino obrigatório gratuito para todas as crianças. A escola primária deve ensinar tudo o que for atrativo para o ser humano, sobretudo “[...] os fundamentos e os resultados principais de todas as ciências que digam respeito às concepções do Mundo e da vida” (MARX; ENGELS, 1992, p. 86). O ensino da Matemática e das línguas modernas é fundamental. O da Filosofia, conteúdo tido como elementar para que o indivíduo se torne senhor de si mesmo, deve propiciar o conhecimento dos fundamentos filosóficos, notadamente os mais recentes e tornar-se acessível aos jovens.

As escolas precisam ser laicas e, embora financiadas pelo Estado, não devem ser estatais muito menos tuteladas pelos governantes de plantão. O conhecimento propedêutico ministrado nas escolas não deve servir como instrumento da dominação. Pelo contrário, como o Estado é a esfera política na qual a burguesia exerce seu poder político, os conteúdos ministrados na escola deem colaborar para a compreensão da realidade e para a intervenção social, tendo como ponto de referência a emancipação. De acordo com Marx e Engels: “[...] sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular” (MARX; ENGELS, 1992, p. 93).

Observa-se que todo esse diagnóstico e conjunto de proposituras têm um objetivo: transformar a realidade social e econômica, além de libertar a classe trabalhadora da opressão do capital. Engels chega a citar que “[...] quanto mais progride a civilização<sup>4</sup>, mais se vê obrigada a encobrir os males que traz necessariamente consigo, ocultando-os com o manto da caridade, enfeitando-os ou simplesmente negando-os.” (ENGELS, 1997, p. 200). Nesse sentido, a Educação, financiada pelo Estado, laica e promovida no ambiente escolar, permitirá aos filhos da classe trabalhadora formar sua consciência como filhos da classe trabalhadora.

No entanto, no interior da escola ou das estruturas sociais, por exemplo, há diversas contradições. A situação de miserabilidade e de empobrecimento da classe trabalhadora, segundo Marx e Engels (1992, p. 80), faz com que ela procure não só rezar. Por outro lado, também lhe ensina a pensar e a agir em busca da própria emancipação. A escola é espaço de disputa política, intervém e transforma o íntimo de cada indivíduo que passa por ela.

De igual modo se dá a relação entre escola<sup>5</sup> e professor. Como versa a terceira das *Teses contra Feuerbach*, “[...] A doutrina materialista da trans-

---

<sup>4</sup>“A civilização é o estágio de desenvolvimento da sociedade em que a divisão do trabalho, a troca entre indivíduos dela resultante, e a produção mercantil – que compreende uma e outra – atingem seu pleno desenvolvimento e ocasionam uma revolução em toda a sociedade anterior” (ENGELS, 1997, p. 196).

<sup>5</sup>“A escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais” (SAVIANI, 2007, p.157).

formação das circunstâncias e da Educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS 1984b, p. 108).

No artigo intitulado *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos*, Saviani analisa, entre outras questões, a Educação, colocando a relação homem-natureza como fundamento ontológico e histórico. O fundador PHC afirma que trabalho e Educação são atividades especificamente humanas e estão condicionados à própria existência dos seres humanos; diferem, portanto, das abordagens que defendem uma suposta essência externa aos homens como fundamento educacional. Compreende que os indivíduos – homens e mulheres – precisam garantir a própria vida, recorrer aos recursos naturais para obter os meios mais elementares de subsistência por intermédio da realização do trabalho. Desde os modos mais primitivos de organização social, trabalho e Educação caminham juntas. “[...] Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, a escola, que etimologicamente significa lugar do ócio, foi-se organizando a tal ponto que o modo de produção findou por intervir na forma pela qual ela se organiza. A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, aprofundada com a consolidação do capitalismo como modo de produção, estabeleceu dois tipos de escola: uma voltada para o trabalho manual e outra para o intelectual. O sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e outras destinadas ao ensino profissional.

A grande indústria e o próprio sistema capitalista reivindicavam uma escola que ofertasse os conhecimentos mais basilares, em uma espécie de currículo comum, para todos, além de prover a socialização dos indivíduos e a capacitação para manusear os equipamentos do processo produtivo. De qualquer modo, o dualismo educacional continuou fazendo com que houvesse escolas centradas na formação geral e outras no ensino técnico/profissional, distinção que só terá seu fim quando houver a mudança na ordem política e econômica.

Outro comentador que analisou a obra de Marx e Engels e procurou extrair instrumentos analíticos e reflexivos sobre a Educação foi Mário Alighiero Manacorda. Para ele, “[...] quanto ao fato de suas [Marx e Engels] conclusões estarem indissolivelmente ligadas à experiência de seu tempo [...] essas conclusões possam trazer elementos úteis à compreensão

e à solução de nossos problemas”, e complementa: “[...] O certo é que, seja como for, todas as reflexões que tenham profundamente marcado a vida do seu tempo, constituem um *ketema eis aei*, “uma posse eterna” para a humanidade futura, desde que ela saiba bem usar, o que nem sempre ocorre” (MANACORDA, 2011, p. 14). Nesse sentido, o livro *Marx e a pedagogia moderna* expõem elementos interessantes, entre os quais se destaca o conceito de Educação omnilateral.

Como leitor e intérprete de Marx e Engels, Manacorda entende que o trabalho é elemento central da análise educacional. Compreende que a sociedade é dividida em classes sociais e que é condicionada ao ordenamento ao sistema econômico vigente. A unilateralidade humana existe por causa da divisão do trabalho em manual e mental. Considerando a crítica marxiana feita à divisão social do trabalho, Manacorda identifica que há um aspecto positivo na sociedade unilateral, é a possibilidade de a classe excluída, oprimida pelo Capital de se libertar, libertando todas as demais da alienação. Fala-se do conceito de omnilateralidade, entendida como:

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2017, p. 90).

Para que isso ocorra, recorre-se, no campo educacional, à necessidade de integrar conteúdos científicos com a produção. Nesse sentido, deve-se criar uma escola politécnica, que ofereça um ensino teórico e prático. A escola omnilateral deve ser gratuita e pública, pois só assim permitirá o acesso a todos os filhos da classe trabalhadora. De igual modo, a Igreja não deve intervir em assuntos educacionais, como também, embora gratuita, a escola não deve servir como elo para os interesses daqueles que controlam o Estado. Deve-se dar um destaque aos conteúdos científicos, que possibilitem aos indivíduos a compreensão geral do mundo natural e humano, além de preservar tempo livre para o desenvolvimento de atividades culturais, desinteressadas. Por fim, a escola precisa preparar a criança para o mundo do trabalho, mas não no sentido burguês de trabalho, vocacionado para a unilateralidade que emerge da divisão do trabalho, mas orientada para que o ser humano tenha a compreensão do todo, condição fundamental para sua emancipação.

## 2 Ideologia e hegemonia: conceitos elementares do marxismo na Educação

Ideologia e hegemonia são dois conceitos importantes e que compõem o vocabulário marxista, principalmente quando se discute o tema da Educação. Se o primeiro aparece inicialmente nos escritos de Marx e Engels, o segundo aparece na obra do filósofo italiano Antônio Gramsci. O fato é que pensar em uma Educação epistemologicamente bem fundamentada no marxismo requer caracterizar os dois termos citados.

A palavra ideologia foi citada primeiramente por Destutt de Tracy, no livro *Elementos da ideologia*, publicado em 1801. O sentido dado por ele ao termo foi bem amplo, associado ao estudo científico das ideias. Outro que conceituou o termo foi Augusto Comte, que lhe deu dois sentidos: (1) A primeira acepção foi designada para a atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias; (2) Ideologia também pode ser empregada ao conjunto de ideias de um determinado tempo. Se o primeiro guarda semelhanças com a definição de Tracy, o segundo traz implicações diretas para as Ciências Humanas.

Na esteira do Positivismo, tem-se a Sociologia de Emile Durkheim. No livro *Regras do método sociológico*, estabelece uma metodologia para analisar os fenômenos sociais, utilizando as regras e os procedimentos metodológicos adotados pelas Ciências Naturais. A ciência recém-criada, a Sociologia, estabelece um mecanismo de análise que lhe dá objetividade, criando as condições necessárias para observar o fato social. Como diz o próprio Durkheim (2007, p. 28), “[...] é preciso portanto considerar os fenômenos sociais em si mesmos, separados dos sujeitos conscientes que os concebem; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nessa qualidade que eles se apresentam a nós.”. Em outros termos, o conhecimento científico é neutro, imparcial, pois ocorre na relação direta e objetiva entre o sujeito que conhece e o objeto que é investigado. Assim, todo tipo de conhecimento que não for concebido dessa forma não é científico, é ideológico.

Outro autor a caracterizar o conceito de ideologia foi Karl Mannheim. Com base no autor do livro *Ideologia e utopia*, “[...] ideologia é o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida” (LOWY, 2008, p. 12), sendo inverso ao conceito de utopia, termo que significa as ideias que aspiram a outra realidade.

Essa descrição serve para demonstrar que o termo ideologia tem vários sentidos, alguns contraditórios, e que sua conceitualização não é exclusividade do marxismo. Sociólogos tiveram a preocupação de caracterizá-lo por entender que a ideologia, o discurso ideológico, é um mecanismo essencial para entender as relações sociais. Contudo, o que interessa a este estudo é compreender a definição dada pela tradição marxista. Para tanto, será adotada a acepção concebida por Marx e Engels e, em seguida, a apropriação feita por Althusser, contribuições que auxiliarão no entendimento do fenômeno educacional como um instrumento de (re)produção ideológica.

Antes, vale ressaltar a definição estabelecida por Lenin, autor marxista e que se encontra, do ponto de vista temporal, entre Marx/Engels e Althusser. Grosso modo, o líder da revolução russa identifica que cada classe social possui a própria ideologia, ou seja, há a ideologia burguesa e a ideologia proletária. Assim, esse conceito deixa de ter o sentido crítico e negativo que lhe foi dado pelos fundadores do marxismo e passa a designar qualquer doutrina que esboce a realidade e que tenha vínculo com uma determinada classe social. Em outros termos, tudo o que se encontra no âmbito das relações sociais tem seu viés ideológico, varia de acordo com a afinidade que cada ideologia tem com uma determinada classe social.

Feita essa observação, o desígnio que Marx e Engels deram ao conceito de ideologia aparece na obra *A ideologia alemã*. Os autores do *Manifesto comunista* partem do conceito de trabalho, atividade primordial do ser humano, para poder caracterizar o conceito em questão. Estabelecem que a própria realidade concreta é o fundamento epistemológico para conceitualização da ideologia. Diferentemente de Hegel, que afirma que o homem se aliena abstratamente, os fundadores do marxismo concebiam a alienação com base nas relações materiais, concretas. De igual modo, a superação da alienação ocorre, para Hegel, no campo espiritual, no pensamento puro. Para Marx e Engels, ocorre no mundo material, na ação concreta. Suchodolski (1976, p. 162), ao analisar a obra de Marx, sentencia que o autor de *O Capital* “[...] interessava-se então particularmente pelas análises da situação dos homens em condições de vida concretas, configuradas pelo dinheiro e pelo trabalho humano produtivo.”

Assim, o conceito marxista de ideologia tem como ponto de partida a inversão da epistemologia hegeliana, como já foi visto. O homem, via trabalho, é capaz de criar suas próprias condições de existência, adaptando-se, quando for necessário, ao meio ambiente ou, simplesmente, transformando-o. Entretanto, ao realizar o trabalho, os fundadores do mar-

xismo compreendem que o ser humano produz mercadorias que não lhe pertencem mais. Dessa forma, seu trabalho se torna alheio a si mesmo, ou seja, ele se torna um ser alienado. Essa alienação, além de impactar a vida do próprio indivíduo, repercute na relação com os demais. Em suma, o trabalho, no modo capitalista de produção, aliena o ser humano da própria mercadoria produzida, de si mesmo e dos outros seres humanos.

A alienação capitalista degenera o homem completamente. Degera-o no sentido de que anula nele mesmo as qualidades realmente humanas e desperta e desenvolve no ser humano qualidades alheias. Marx analisa detalhadamente este processo na formação do homem, sob as condições da alienação capitalista (SUCHODOLSKI, 1976, p. 176).

Além disso, no modo de produção capitalista, o proletário avalia como natural vender sua mão de obra ao burguês em troca de um salário. Entretanto, ele não tem ciência de que essa condição lhe é concebida historicamente e não naturalmente, tornando-se, portanto, passível de mudanças. No trabalho alienado, o trabalhador vive uma ilusão, ou seja, ele aparenta ser o produtor da mercadoria e, em troca, recebe um salário condizente com o que produziu. Não obstante, essa situação é aparente, visto que a mercadoria produzida foi apropriada pelo burguês.

Ora, se a alienação é um fenômeno que tem relação direta com a produção de mercadorias, como ela se mantém no seio de uma sociedade? Marx e Engels identificam que isso ocorre por causa da ideologia. Então, o que é ideologia? Para equacionar essa questão, ambos estabelecem a forma pela qual é constituída a consciência nos indivíduos. A consciência individual resulta das condições materiais de vida que cada um possui. Na sociedade capitalista, por exemplo, a consciência reflete a relação de produção vigente e a forma pela qual ela interfere na vida das pessoas, seja o detentor dos meios de produção seja aquele que troca a própria mão de obra por um salário.

Ora, é na introdução da *Ideologia alemã* que Marx e Engels expõem como ocorre a repercussão desse processo de formatação social na constituição da consciência de cada indivíduo. Partem da seguinte indagação: Um homem afunda em um lago porque tem a ideia de gravidade ou porque a força material denominada gravidade atua sobre o corpo dele? Assim, questionam o idealismo hegeliano e preparam as condições para expor a concepção materialista defendida por ambos.

Ambos compreendem que, à medida que produz os meios de subsistência, o ser humano produz a própria vida material, ou seja, aquilo que ele depende das condições materiais da sua produção. Em outros termos, o que produzem e como produzem condiciona a própria existência material e espiritual de cada indivíduo.

Sob a égide do capitalismo, a divisão social do trabalho impôs a separação do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola, da cidade e do campo, já que a divisão do trabalho se repercute na condição de vida dos indivíduos. Alguns, por exemplo, começam a desenvolver atividades laborais na indústria, outros no campo. Uns realizam trabalhos manuais, outros intelectuais. Como versam Marx e Engels:

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade; ou seja, cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si, no que respeita ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX, ENGELS, 1984a, p. 17).

A produção de ideias e da consciência acompanha a atividade material que é desenvolvida por indivíduo, como também o intercâmbio que cada um desenvolve na sociedade. Parte-se do homem concreto, com base na sua condição real de existência para a constituição da consciência, caminho oposto do que defendiam os filósofos idealistas. Em outros termos, “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX, ENGELS, 1984a, p. 17). Lança-se, assim, a base da concepção materialista que fundamenta o conceito marxista de ideologia.

A consequência direta no campo educacional pode ser compreendida à luz da divisão social do trabalho e do avanço tecnológico. Como decorrência, observa-se um grau de especialização no mundo do trabalho cada vez maior e a constituição de duas esferas de trabalho: a manual e a intelectual. Por outro lado, a industrialização provocou a transferência do trabalho manual para a máquina, trazendo consigo consequências penosas para as relações sociais.

Assim, por ideologia, Marx e Engels entendem como aquele sistema ordenado de ideias, de concepções, de normas e de regras (com base no qual as leis jurídicas são feitas) que obriga os homens a se comportarem segundo a vontade do sistema, mas – e isso é importante – *como se estivessem se comportando segundo sua própria vontade*. Essa coerção do sistema sobre os

indivíduos, revela Marx, na verdade é a coerção da classe dominante sobre as classes dominadas. Por isso que Marx e Engels (1984a, p. 56) afirmam que “[...] as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que detém o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante.”

Qual é a implicação dessa noção de ideologia na Educação? Partindo do pressuposto de que o capitalismo impôs nova realidade à relação trabalho-Educação e que a Revolução Industrial provocou mudanças no campo educacional, compreende-se que a Educação deve ser concebida no âmbito da luta de classes, notadamente na luta das ideias que cada classe social possui. Nesse sentido, a escola dual prepara cada indivíduo para exercer determinada função de acordo com sua posição na sociedade dividida, divisão essa imposta pela luta de classe e pela divisão social do trabalho.

O importante, para Marx e Engels, é detectar as causas principais que conduzem os indivíduos à alienação e à submissão ao discurso ideológico da burguesia. Desse modo, a libertação da classe trabalhadora de sua condição alienada não será um ato do pensamento e que acontece na consciência individual. A liberdade é um ato real, concreto, é um ato histórico. Essa superação se dará quando a produção capitalista for modificada, transformada. Nesses termos, a Educação dual, pautada pela divisão entre o trabalho intelectual e manual, será convertida em uma Educação que una o ensino propedêutico com o profissional.

O trabalho, que sob as condições da propriedade privada se tinha convertido em meio de lucro e instrumento de exploração, assume uma função adequada ao seu caráter. Converte-se num bem para quantos produzem e numa força que constrói no seio da natureza um mundo mundano cada vez melhor (SUCHODOLSKI, 1976, p. 195).

Essa reflexão desenvolvida por Marx e Engels teve repercussão na tradição marxista. Outros autores refletiram sobre o conceito de ideologia, associando-o ao da Educação. Louis Althusser é um deles. Sua contribuição aparece no livro *Aparelhos ideológicos de Estado* (AIE). Saviani (2008, p. 13) identifica Althusser como um dos formuladores da Teoria crítico-reprodutivista da Educação, concepção que entende que a função da “[...] Educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.” Cassin (2005), ao falar sobre a importância do pensamento althusseriano para

a Educação, afirma que ele

[...] pode dar elementos para compreender-se o papel que a escola deve cumprir nesta reorganização do capitalismo e como a classe dominante reorganiza todo o AIE escolar para contribuir com a reprodução do poder de classe (CASSIN, 2005, p. 176).

Então, o que diz o filósofo em tela?

O diagnóstico feito por Althusser reconhece que “[...] a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação”, como pensaram Marx e Engels. Para Althusser, é necessário que haja uma “[...] reprodução de sua [trabalhador] submissão às normas da ordem vigente.” (ALTHUSSER, 1985, p. 58). Desse modo, busca-se alienar o indivíduo fisicamente, quando exerce o trabalho em uma indústria, e espiritualmente, estipulando mecanismos de dominação da consciência de cada um. Nesses termos, a escola “[...] ensina o *know-how* mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante.” (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Althusser compreende que a escola é um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), por se caracterizar como uma instituição que se apresenta de forma dissimulada aos olhos da população. Se, no primeiro momento, a dominação ocorre por intermédio da ideologia, o AIE não descarta o uso da repressão física, leia-se Aparelho Repressivo do Estado (ARE). No caso da escola, por exemplo, isso ocorre quando um estudante recebe uma punição disciplinar ou é expulso. A relação de dominação da classe dominante via instituição escolar ocorre, porque ela controla o Estado, segundo a teoria marxista, e exerce seu poder por meio dos instrumentos mais variados que estão sob o controle direto ou indireto do Estado. Como revela o próprio Althusser (1985, p. 71), “[...] nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado, sem exercer, ao mesmo tempo, sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado.”

E qual é o motivo que torna a escola um AIE? Como isso se processa na sociedade? Althusser destaca quatro aspectos: (1) Todos os AIE têm como objetivo principal a reprodução das relações vigentes de produção, no caso da sociedade capitalista, o modo de produção capitalista e suas relações de dominação; (2) Cada AIE<sup>6</sup> colabora para o cumprimento

---

<sup>6</sup>Althusser identifica como AIE: a igreja, a família, o sistema político, os diferentes partidos, a cultura, os meios de comunicação (jornal, televisão, rádio, etc.), além, é óbvio, da

de sua finalidade; (3) Os AIE são regidos por uma única partitura, mesmo que entrem em contradição em determinados momentos; (4) A escola, nesse contexto, cumpre o papel dominante. Assim, a escola, entendida como AIE, educa os tipos de profissionais necessários para a manutenção da classe dominante, forma os grupos sociais e confere-lhes o papel que convém à sociedade de classe. Há aqueles que exercem o papel de explorados, outros de agentes da exploração; há os agentes a repressão e os profissionais da ideologia. Em outros termos, em uma sociedade caracterizada pela divisão social do trabalho e identificada por classes sociais, cabe à escola contribuir para a manutenção do *status quo*.

À medida que identifica a escola como AIE, Althusser tece, de forma indireta, uma crítica ferrenha à escola burguesa, acusando-a de reproduzir a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, preservar a condição de alienação na qual cada indivíduo vive na sociedade capitalista. Exceção feita aos detentores dos meios de produção, a burguesia, classe social que domina e controla os aparelhos estatais, designando suas atribuições e reprimindo aqueles que se insurgirem contra ela.

[...] É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...] Os mecanismos que produzem esse resultado são vitais para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia [...], aonde os professores<sup>7</sup>, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas [...], conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à respeitabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

Em resumo, para Althusser, a ideologia contribui para a perpetuação de uma classe social no poder. A ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, que se sustenta também porque há uma base material,

---

escola.

<sup>7</sup>Para Althusser (1985, p.80), existem professores que tentam voltar-se contra a ideologia dominante, ao admitir que são raros os que se insurgem contra ela.

oriunda da divisão social do trabalho, que lhe serve como instrumento de dominação. Por outro lado, a dominação ocorre mediante a alienação daqueles que não detêm os meios de produção, o proletariado.

O aspecto ideológico existente em uma sociedade, independentemente das classes sociais que a permeiam, contribui para a constituição de uma hegemonia, com implicações no campo político e cultural. Se isso for correto, parece oportuno discutir o tema da hegemonia e suas implicações para o campo educacional. Desse modo, Gramsci<sup>8</sup> é o teórico que talvez auxilie a compreender a relação entre os conceitos de ideologia e hegemonia.

O termo hegemonia origina-se do grego *egemoneo*, que significa conduzir, guiar, mandar, governar, ser chefe. Seu substantivo, *egemonia*, significa ir à frente, ser guia, condutor. Nesse sentido, hegemonia, “[...] implica poder-direção ou dominação-consenso” (JESUS, 1989, p. 32), e é com base nessas duas relações que o termo deve ser entendido. No caso específico da argumentação desenvolvida por Gramsci, Antônio Tavares Jesus, no livro *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*, identifica que o filósofo italiano refletiu, em vários momentos da sua obra, sobre o conceito de hegemonia. Contudo, é nos *Cadernos do cárcere*, mais precisamente no caderno 12, que Gramsci expõe com precisão a reflexão que desenvolveu.

O primeiro aspecto a ser destacado reside no fato de que a hegemonia é um conceito histórico. “[...] Não existe, para Gramsci, uma hegemonia em si, uma categoria abstrata, indiferente à realidade histórica, ou, então, uma hegemonia que é ora dominação, ora direção, como elementos separados e independentes.” (JESUS, 1989, p. 39). Isso implica dizer que qualquer hegemonia é transitória, encontra-se em constante transformação e é, conseqüentemente, passível de mudanças. Além disso, a constituição de uma hegemonia, compreendida dentro do embate ideológico, ocorre sem o uso da violência física, mas, sim, pela dominação cultural. Desse modo, a escola é peça central para a constituição de uma hegemonia.

Gramsci pensou a escola como uma instituição que visa a preservar a hegemonia. Nesse sentido, a escola preserva semelhanças com a ideia althusseriana de Aparelho Ideológico de Estado. A distinção, talvez, resida

---

<sup>8</sup>Segundo Antônio Tavares Jesus (1989, p.29), “[...] a categoria hegemonia, utilizada aqui para explicar todo o conjunto do pensamento de Antônio Gramsci, incluída a categoria educação, não tem o mesmo tratamento e centralidade na obra de vários estudiosos de Gramsci.”

no papel do Estado como ator político a serviço da classe dominante. Infere-se que Gramsci entende que o ambiente escolar convive, de forma dialética, com disputas distintas em torno da constituição de uma hegemonia. Há atores envolvidos nessa disputa, uns partindo dos interesses da classe dominante e outros da classe dominada. Esta procura constituir sua hegemonia no seio da sociedade, possibilidade existente em regimes em que impera a democracia liberal. Nesses termos, “[...] hegemonia não é ditadura, é direção, é Educação no e pelo clima cultural (educado e educador da escola), que, por isso, necessariamente exige liberdade e democracia” (NOSELLA, 2013, p. 50). A classe dominante, por outro lado, exerce sua hegemonia pelos dos meios de produção, dos AIE e ARE, além, é óbvio, do próprio Estado.

Identificada a relação entre hegemonia e ideologia e o impacto desta relação no sistema educativo, a outra parte da reflexão educativa gramsciniana procura identificar elementos que possam constituir uma contra-hegemonia. O pensamento de Gramsci considera o trabalho como princípio educativo, a exemplo de todos os pensadores da tradição marxista. Por outro lado, ele estava inteirado das discussões em torno da Educação Moderna, notadamente o caráter desinteressado que marcava algumas escolas italianas, como também em entender o impacto do desenvolvimento tecnológico no ambiente escolar.

A busca dos princípios pedagógicos didáticos próprios de cada fase escolar mobilizou a pedagogia moderna. O marxismo foi a linha teórica que mais se empenhou nessa busca, movido pelo ideal iluminista da integração entre artes mecânicas e artes liberais e pela axiomática e marxiana articulação entre trabalho produtivo e Educação. Karl Marx trouxe para o debate pedagógico a necessidade de se eliminar a dicotomia entre os que fazem e os que dirigem, afirmando ser preciso articular o trabalho produtivo industrial com a escola (NOSELLA, 2013, p. 55).

Partindo da análise concreta da realidade da escola italiana, Gramsci observa que há um processo de transformação dentro do ambiente escolar. O aspecto comentado por ele é a mudança do perfil dos conteúdos ministrados nas escolas, até então centrados no ensino das línguas clássicas. Devido ao desenvolvimento industrial italiano, passam a ser orientadas a organizarem o ensino em torno das profissões voltadas para a inserção

dos jovens no mercado de trabalho. Essa conversão, segundo o pensador italiano, fez com que houvesse um dualismo no ambiente escolar.

Por outro lado, a escola também era caracterizada pelo público que a frequentava, divisão que tornou possível a coexistência de dois modelos de escola: a escola clássica, com forte caráter humanista, e a escola profissional, vocacional. Nos dois cenários, a questão do conteúdo ministrado e o tipo de escola refletem o impacto das forças produtivas na Itália do início do século passado, como também a necessidade imposta pela crescente especialização do mundo do trabalho, que trouxe como consequência a necessidade de preparar mão de obra capacitada para suprir os novos desafios laborais.

Nessa quadra, a observação que Gramsci faz em torno do ensino das línguas clássicas é oportuna. Tido como conteúdos desinteressados, sem vínculo com o mundo do trabalho, esse tipo de estudo, amparado pelo Humanismo, propiciava àqueles que tiveram acesso a ele um conhecimento erudito e elementar para o desenvolvimento autônomo. Ter contato com as línguas clássicas permitia, por exemplo, ter acesso à cultura antiga. Entretanto, a objeção feita por ele a esse tipo de conteúdo e ao tipo de ensino baseado apenas nas línguas clássicas residia na separação com o mundo do trabalho, algo parecido com o que foi escrito por Marx e Engels, na *Ideologia alemã*, quando dividiram o trabalho em intelectual e manual. Por outro lado, Gramsci tinha consciência de que esse tipo de ensino, materializado principalmente na escola tradicional, formava um tipo de intelectual fundamental para a manutenção da burguesia como classe dominante. Fala-se do intelectual tradicional, sujeito que contribuía para o fortalecimento hegemônico da classe dominante. Nesse caso, os professores realizavam, no ambiente escolar, o papel de intelectual tradicional, que garantia a hegemonia cultural no interior da sociedade.

Entretanto, como observou Gramsci (2001, p. 33), “[...] a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite.” A tendência, como foi dito, era a expansão de escolas profissionais, especializadas, que tinham como intuito formar mão de obra para o mercado de trabalho. A escola profissional, como o próprio nome diz, centrava-se, única e exclusivamente, em ministrar conteúdos técnicos e adequados ao mundo do trabalho.

Então qual é a solução pautada por Gramsci para equacionar essa questão? A proposta dele é materializada na denominada escola única, entendida como a que contempla a cultura geral, desinteressada, com a

formação para o mundo do trabalho. Como ele versa, esse tipo de escola deve equilibrar “[...] de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Essa formatação conceitual para a escola foi a grande contribuição do filósofo italiano para o debate educativo.

O tema da escola única ou unitária aparece no *Caderno 12*. Nosella (2016) identifica que esse livro é fundamental para entender a percepção que Gramsci tem da escola e, conseqüentemente, o papel dela como instituição para consolidar uma hegemonia e, de forma dialética, constituir outra. Dividida em três partes — na primeira, Gramsci aborda o tema dos intelectuais e o papel da escola para a formação de intelectuais; na segunda, expõe o princípio educativo da escola e, na terceira, apresenta elementos conclusivos do texto — Nosella (2016, p. 173) observa que a tese central do *Caderno 12* é identificar o papel que os intelectuais tradicionais exercem junto às massas, notadamente no ambiente escolar. É com base nessa relação que a hegemonia é constituída no seio da sociedade, visto que o intelectual tradicional é um agente intelectualmente ligado aos interesses da classe dominante. Entretanto, com base em Gramsci, Nosella (2016, p. 175) identifica que as massas têm acesso ao conhecimento erudito, clássico, por meio deste tipo e intelectual tradicional, o que, para o filósofo italiano, é fundamental.

Gramsci, ao desenvolver a reflexão em torno da escola unitária, partiu da realidade concreta da Itália, dividida entre o norte industrializado e o sul agrícola. Enquanto a primeira região italiana ofertava escolas especializadas, que focalizavam a formação de mão de obra para a indústria, até por causa da sua industrialização, a segunda ainda mantinha escolas moldadas nas Humanidades e ofertavam esse tipo de ensino às massas. Nesse sentido, vale observar que as considerações feitas por Gramsci em torno do intelectual tradicional têm como referência as escolas no sul. Contudo, Nosella (2016, p. 178) afirma que “[...] a escola tradicional, em seu método, está em crise. Sua crise expressa pela perda de espaço social. Ao contrário, o que está ganhando rapidamente espaço é a escola especializada cujo processo de identidade pedagógica, porém, ocorre de forma caótica.”

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos,

predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Diante desse contexto, Gramsci, como já foi dito, propõe a escola única como solução remediadora para o dualismo educacional. Além disso, o filósofo italiano tem em perspectiva a socialização dos mais diversos conhecimentos sistematizados ao longo do tempo, sejam eles de ordem técnico-profissional ou humanísticos, visto que o objetivo da escola, entre outros, é constituir uma nova hegemonia social, distinta da burguesa.

Primeiro, antes de tudo, é bom considerar que a escola unitária é um projeto político e que deve ser coordenado pelo Estado<sup>9</sup>. O ingresso deve começar aos seis anos de idade e o estudante deve concluir aos dezoito anos, idade em que há o ingresso no Ensino Superior (Educação profissional e/ou especializada). Preservando elementos da Educação desinteressada<sup>10</sup>, o princípio pedagógico deve ser voltado para o mundo do trabalho, ou seja, a divisão temporal da escola unitária visa a, além de respeitar o desenvolvimento cognitivo do estudante (criança ou jovem), propiciar a iniciação ao mundo do trabalho, relacionando os conteúdos, digamos, propedêuticos à ação laboral.

[...] Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e

---

<sup>9</sup>Como versa o próprio Gramsci, “[...] a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

<sup>10</sup>Conteúdos desinteressados são aqueles que guardam em si elementos formativos e humanísticos, a exemplo das Letras, Filosofia, História. Por conhecimento interessado Gramsci entende ser aqueles que têm a dimensão prático-produtiva (NOSELLA, 2016, p.181).

não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Do ponto de vista organizativo e disciplinar, podem-se considerar os seguintes elementos da escola unitária: Ela é dividida em duas etapas: ensino primário e Liceu. Além disso, sua organização temporal se dá em tempo integral e o estudo deve ser feito coletivamente, ou seja, os professores e os melhores estudantes devem prestar assistência educacional aos demais. Gramsci compreende que o estudo também é um trabalho cansativo e que requer um tirocínio particular intelectual, muscular e nervoso. O ato educativo solicita hábito, esforço e até mesmo sofrimento, postura diametralmente oposta à da opinião corrente de que a Educação das massas deve ser fácil e com a disciplina afrouxada. Como diz o próprio Gramsci (2001, p. 51), “[...]se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades.”

A escola unitária, no caso específico do Liceu, preconiza o aprendizado baseado no método criativo, coroando a perspectiva metodológica ativa, marca fundamental do pensamento educativo gramsciano<sup>11</sup>. No Liceu, por exemplo, as atividades devem ser organizadas e desenvolvidas em seminários e em experimentos, seja nas bibliotecas ou nos laboratórios. Essa mediação de ordem metodológica se dá porque Gramsci (2001, p. 40) considera que, nesta fase escolar, o estudante já tem condições de desenvolver a própria autonomia, descobrindo por si mesmo uma verdade, requisito fundamental para identificar novas verdades.

---

<sup>11</sup> “[...] Na primeira fase [escola primária], tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora [Liceu], sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo.” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Ora, no contexto da escola unitária, qual seria o papel do ensino da Filosofia? Gramsci parte da premissa de que todos os indivíduos podem tornar-se filósofos, desde que desenvolvam a atividade intelectual. Por isso, a criação e a postura ativa são fundamentais. Cada um tem uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, e contribui para modificar ou não a realidade que o circunda. Em outros termos, o filósofo italiano compreende que cada ser humano tende a suscitar novas maneiras de pensar, o que lhe permite a alcunha filósofo. Assim, um jovem estudante do secundário é um filósofo em potência. Além do aspecto metodológico, o conteúdo de Filosofia a ser ensinado em sala de aula deve narrar a História da Filosofia a partir dos filósofos clássicos. O domínio da tradição filosófica é condição preliminar para o desenvolver criativo da Filosofia. “[...] A Filosofia descritiva e definidora pode ser uma abstração dogmática, como a Gramática e a Matemática, mas é uma necessidade pedagógica e didática” (GRAMSCI, 2001, p. 50). De forma específica, a Lógica, compreendida como uma abstração, a exemplo do ensino da Gramática, precisa ser ensinada também no Liceu. Ela é adquirida mediante a reflexão e trabalhada em sala de aula de modo ativo.

Para que esse procedimento didático-metodológico funcione, o professor precisa realizar um trabalho vivo, ser consciente da sua tarefa e agir considerando os “[...] contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (GRAMSCI, 2001, p. 45). Gramsci tem ciência de que o professor é um intelectual tradicional em sala de aula, mas pode exercer a postura de intelectual orgânico no ambiente escolar, desde que considere os princípios educativos da escola unitária. Todavia, os obstáculos para que o docente exerça esse papel são gigantes. Primeiro, ele pode ter deficiências formativas, o que implica o ensino de conteúdos de forma esquemática, pré-concebida, abstrata. De igual modo, “[...] um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola” (GRAMSCI, 2001, p. 45), desde que o estudante, com a ajuda de seu ambiente social, utilize ativamente o próprio cérebro, fazendo com que o professor seja “supérfluo”.

Em suma, Gramsci considera que a escola é um ambiente de disputa pela hegemonia. Partindo da premissa de que a classe dominante a usa para fins de dominação e de direção social, estabelecendo consensos, ela também pode constituir-se no *lòcus* anti-hegemônico. O primeiro passo é ultrapassar a fronteira da escola dual ou, como ele mesmo diz,

[...] Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A escola unitária, única, alia conteúdos propedêuticos, científicos e profissionais, constitui uma nova escola que dê sentido e um novo significado às novas relações de trabalho intelectual e manual, mas não apenas na escola, mas em toda vida social. Este princípio educativo, constituído por Gramsci, notadamente no texto nº 12 do *Cadernos do Cárcere*, é fundamental, sob o ponto de vista político, para a constituição de uma nova cultura na sociedade, que transgrida os valores da ideologia da classe dominante, além de possibilitar a constituição de uma nova sociedade, alicerçada em valores distintos dos preferidos pela burguesia.

### **3 A Psicologia histórico-cultural e a aprendizagem**

A Psicologia é um dos ramos do conhecimento que tem contribuído com a Educação, seja no desenvolvimento das concepções pedagógicas, de teorias e de métodos de aprendizagem ou em aspectos comportamentais no ambiente escolar. O fato é que pensar questões educativas sem considerar as de ordem psicológica torna-se quase que um exercício em vão no processo educativo, principalmente quando se discute a relação ensino e aprendizagem.

Sabe-se que alguns teóricos, à luz do marxismo, desenvolveram concepções psicológicas tendo a questão da relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Talvez o mais renomado e que tenha influenciado a posteridade seja o russo Lev Vigotski. Partindo do método e dos princípios do materialismo-histórico-dialético, detectou que as ações humanas devem ser estudadas como processos em movimento, em constante mudança, ou seja, estão na História. Para tanto, desenvolve um método experimental na Psicologia que ficou conhecido como Psicologia Histórico-Cultural. Em que consiste? Qual a implicação dela na aprendizagem?

No livro *A formação social da mente*, após examinar os métodos de pesquisas dos processos psicológicos corrente e compreender que “[...] uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações expe-

rimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento” (VIGOTSKI, 1998, p. 79), considerou que a abordagem materialista dialética da análise da História humana pode conceber uma análise qualitativa aos estudos comportamentais. Como ele próprio afirma: “[...] O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica” (VIGOTSKI, 1998, p. 80).

O cerne da Psicologia histórico-cultural reside na questão de que a natureza influencia o homem, mas ele, por sua vez, age sobre a natureza, cria novas condições para a própria existência. Para tanto, o primeiro passo do método analítico constituído por Vigotski consiste em substituir a análise do objeto pela análise do processo. Segue com a análise objetiva da realidade para mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis, a exemplo do que acontecia com as análises fenomenológicas. Assim, procura entender as relações entre os estímulos externos e as respostas internas, visando a determinar as relações dinâmico-causais dos acontecimentos. Isto é, uma análise explicativa. O terceiro passo consiste em compreender a origem dos fenômenos e buscar entendê-los à luz do desenvolvimento processual do comportamento, unindo o presente ao passado. Em resumo, “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudanças: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1998, p. 85).

A adoção desse método traz implicações diretas para a compreensão da aprendizagem educacional. Partindo do diagnóstico de que existem três posições teóricas que relacionam desenvolvimento e aprendizagem: (1) O processo de desenvolvimento da criança é independente do aprendizado; (2) Aprendizado significa desenvolvimento; (3) Procura combinar as duas precedentes, ou seja, o desenvolvimento baseia-se na maturação cognitiva e no aprendizado, que é, em si, processo de desenvolvimento; Vigotski rejeita-as e estabelece uma nova abordagem. Para ele, a aprendizagem da criança começa antes de ela entrar na escola. Por exemplo, embora estude Matemática na escola, muito provavelmente ela já tenha passado pela experiência de contar. A assimilação deste tipo de aprendizado, denominado por ele de pré-escolar, difere da feita pelo infante quando se tem acesso aos conteúdos científicos.

Outro aspecto que destaca é que o aprendizado deve ser combinado com o nível do desenvolvimento da criança. É o que ele denomina de

zona de desenvolvimento proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Alguns outros traços caracterizam a zona de desenvolvimento proximal. Um deles define-se por meio das funções ainda não amadurecidas ou desenvolvidas, mas que estão em processo de maturação. Soma-se a possibilidade de delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento, propiciando-lhe aquilo que a ajudará no seu processo de maturação. Sob o ponto de vista da aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal permite compreender que o aprendizado pressupõe uma natureza humana e social específica, além de um processo no qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Aqui reside, portanto, o caráter histórico e social da Psicologia vigotskiana. Em suma, “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 117).

Outro elemento relevante para se entender é como a concepção psicológica de Vigotski aborda o tema da criação. No livro *Imaginação e criação na infância*, define a atividade criadora como aquela na qual o ser humano cria algo novo, seja um sentimento ou uma construção da mente. Desse modo, o cérebro conserva e reproduz a experiência anterior, combinando-a e reelaborando-a de forma criadora. No entanto, Vigotski tem ciência de que há a atividade reprodutiva, entendida como aquela na qual o ser humano não cria nada de novo, apenas repete algo que já viu ou existiu. Nesse caso, o cérebro preserva a experiência anterior e facilita sua reprodução. Essas duas noções, de criação e de reprodução, são fundamentais para a compreensão do aspecto da aprendizagem, visto que a Filosofia, em suas mais diversas abordagens metodológicas, compactua com elementos da criação e da reprodução conceitual.

Ao associar o tema da Educação ao da Psicologia vigotskiana, Teresa Cristina Rego destaca cinco ideias principais: (1) A atividade dos indivíduos na sociedade resulta de uma interação dialética entre ser humano e o meio social no qual estão inseridos; (2) O desenvolvimento cognitivo

resulta da cultura e do tempo histórico; (3) O cérebro, elemento biológico, é o órgão principal da atividade mental; (4) A mediação está presente em toda atividade humana. A mediação que é estabelecida entre o indivíduo e o meio social ocorre por meio do uso de ferramentas humanas (signos e linguagem); (5) O desenvolvimento psicológico deve ser capaz de conservar as características básicas do ser humano.

Vigotski não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos [...] que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, o desenvolvimento humano pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com os outros indivíduos da sua espécie (REGO, 2011, p. 70).

As ideias de Vigotski não morreram com ele em 1934. Outro soviético que desenvolveu teorias psicológicas que impactaram a Educação foi Alexander R. Luria. Com a morte de Vigotski, Luria deu prosseguimento às pesquisas desenvolvidas pelo falecido amigo. No texto *Diferenças culturais de pensamento*, publicado dois anos após sua morte, ocorrida em 1977, Luria descreveu os resultados de uma pesquisa feita numa região industrializada no interior da ex-URSS. A pesquisa procurou demonstrar a interação dos sujeitos na nova configuração social da ex-URSS. *Grosso modo*, observou que os indivíduos que desenvolveram as categorias mais abstratas foram justamente aqueles que desempenharam atividades que integrassem aspectos do sistema econômico e educacional. Por outro lado, os sujeitos analfabetos e envolvidos em práticas profissionais mais primitivas desempenharam suas funções de modo mais mecânico, reproduzindo aquilo que tinham visto ou aprendido no seu cotidiano ao longo da vida.

O ponto de partida de Luria reside em uma questão bastante discutida no seu tempo, a saber: a atividade intelectual em diferentes culturas produz informações importantes acerca da origem e da organização do funcionamento do intelecto humano? Partindo de uma ideia vigente, Luria percebeu que as ideias se originam na sociedade, na História, algo bem distinto do que a Psicologia idealista defendia. O experimento desenvolvido por ele, em regiões da ex-URSS (Uzbequistão e Khirgizia), contemplou

adultos de uma sociedade composta majoritariamente por pessoas analfabetas, mas bastante tradicionais.

Após realizar experimentos em cinco grupos sociais<sup>12</sup>, Lúria constatou que a percepção reflete as formas de classificação dos objetivos historicamente desenvolvidas e transmitidas. Outro aspecto observado por ele é que os adolescentes identificam os objetos por meio de uma classificação, organizando-os e dividindo-os de acordo com as características que possuem individualmente. Como ele afirma,

[...] o pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência compartilhada, que a sociedade pode comunicar por meio do seu sistema linguístico [...] no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988, p. 48).

Nesses termos, a classificação era baseada na experiência prática de cada indivíduo. Entretanto, o uso da palavra tinha um sentido diferenciado. Se, para as pessoas instruídas, ela servia para codificar os objetos dos esquemas conceituais, para as analfabetas, público investigado por Lúria, o sentido dela servia para estabelecer interrelações entre os objetos. Em outros termos, a linguagem se altera de acordo com as experiências e as ideias adquiridas individualmente ou no grupo social, de forma que a palavra é o principal instrumento para a abstração e generalização dos objetos. Sendo assim, os processos de abstração e generalização são produtos do ambiente cultural.

Do ponto de vista da Lógica, a construção dos enunciados também varia de acordo com o grau de instrução de cada indivíduo. Os analfabetos ou com pouca escolarização não conseguem compreender a relação entre as premissas – maior e menor – e a conclusão, a não ser com base nas sentenças que lhes são dadas com apoio na própria experiência. Por outro lado, as pessoas instruídas conseguem estabelecer as conexões lógicas entre as premissas e a respectiva conclusão. A autoconsciência crítica é pro-

---

<sup>12</sup> 1) Mulheres vivendo em vilas remotas, analfabetas, e que não estavam envolvidas em qualquer atividade social; 2) Camponeses vivendo em vilas remotas, que não tinham sido de forma alguma envolvidos pelo trabalho socializado, e que continuavam a manter uma economia individualista; 3) Mulheres que tinham assistido a cursos rápidos para ensino nos jardins de infância; 4) Trabalhadores e jovens colcosos que tinha recebido cursos rápidos; 5) Estudantes do sexo feminino admitidas na escola de preparação de professores, após dois ou três anos de estudos. (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988, p.42)

duto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado.

[...] Em todos os casos, descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais, tais como as que ocorreram após a Revolução de 1917 (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 58).

A implicação desses enunciados de Luria ao aspecto educativo é que a Educação formal, aquela ministrada em ambiente escolar, deve ser para todos, de forma indistinta, a ponto de contribuir com o desenvolvimento cognitivo. Por mais que as questões práticas e do cotidiano possam auxiliar no desenvolvimento, é por meio da Educação que ele ocorre de forma qualitativa. Isto reforça, portanto, a necessidade de a escolarização ser efetivada para todos, a ponto de instituir instrumento para o desenvolvimento humano, de forma individual ou coletiva.

G. S. Kostiuik (2005) é outro psicólogo soviético que aborda o tema da Psicologia com impacto na Educação, procurando identificar a influência dela no desenvolvimento da personalidade da criança. A exemplo de Vigotski e Luria, Kostiuik (2005, p. 19) defende que o desenvolvimento psicointelectual se realiza no processo de interação com o ambiente natural e social. Para tanto, a Educação deve ser organizada de tal modo que permita a interação da criança com a realidade e pelo domínio, por meio da palavra, do saber e da cultura. Para ele, o processo de aprendizagem interfere no desenvolvimento psicointelectual do infante, ou seja, o processo de interação entre a criança e a escola (ambiente) faz com que o conhecimento social se converta em individual.

O desenvolvimento cognitivo e o domínio dos conceitos, que estão cada vez mais complexos, favorecem a abstração. Como corolário, a seleção de recursos didáticos apropriados, por parte do professor, no exercício da docência, é uma questão fundamental para a Educação do infante.

[...] Ao colocar os alunos perante tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução destas tarefas, mas proporciona aos alunos

os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades (KOSTIUK, 2005, p. 23).

Nesse sentido, professor e o estudante precisam ter uma postura ativa diante do conteúdo e formar conexões no processo de aprendizagem. Entretanto, essa conexão não ocorre espontaneamente, ela depende do que se adquire e como se adquire, considerando, também, as características de cada um. Desse modo, deve-se compreender que a aprendizagem ocorre de diversas formas, situação que impacta no modo pelo qual cada um se desenvolve cognitivamente.

Kostiuk defende que o ensino nas escolas não deve limitar-se a transmitir determinados conteúdos, mas desenvolver o pensamento dos estudantes, sua capacidade de análise, de raciocinar corretamente e desenvolver o máximo possível as faculdades mentais. Para que essa tarefa seja realizada, cabe ao professor ter as condições apropriadas, como também estar apto a aplicar os mais variados procedimentos metodológicos de ensino nas condições existentes em sala de aula.

Outro aspecto observado por Kostiuk foi o componente motivacional da atividade mental. Para ele (2005, p. 28), “[...] o desenvolvimento das características intelectuais do aluno não poderá discutir-se de modo adequado se se prescindir do desenvolvimento das outras características (emotivas, volitivas, do caráter), quer dizer, da formação unitária da personalidade em desenvolvimento”. O ambiente escolar, as motivações subjetivas dos alunos são alguns dos itens citados. *Grosso modo*, vale tudo aquilo que possa estabelecer uma mudança nas relações entre a personalidade do estudante e o ambiente social.

A eficácia dessa condução depende do grau de correspondência entre métodos e tarefas da Educação, da identidade e constância das diferentes exigências educativas (por parte da escola e do ambiente doméstico), da unidade de palavra e ação na Educação, de como a realidade está organizada e conduzida a vida do aluno (KOSTIUK, 2005, p. 31).

Ora, percebe-se que existe uma relação direta entre Educação e desenvolvimento, o que influencia o comportamento individual. De igual modo, o objetivo da Educação é colocar em ação toda a potencialidade do estudante, considerando seus aspectos mais distintos, sejam eles de ordem

intelectual, moral, estética, prática ou física. Por outro lado, a Educação depende do desenvolvimento da criança. Por fim, Kostiuik compreendeu que o desenvolvimento psicointelectual pode ocorrer da forma não desejada. Este é, portanto, o grande desafio da Educação: tornar possível sua influência no desenvolvimento cognitivo do estudante, a ponto de transformá-lo em um sujeito ativo, reflexivo e que atenda aos desafios da sociedade que o circunda.

No Brasil, a Psicologia histórico-cultural tem exercido certa influência nos meios acadêmicos e repercutido, também, nas discussões educacionais. Os escritos de Newton Duarte têm contribuído para que isso ocorra. No livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, estabelece duas preocupações. A primeira é que a Psicologia, quando aplicada à Educação, precise ser mediada por uma teoria educacional. A segunda afirma que a Psicologia histórico-cultural foi constituída no contexto da construção do Socialismo na antiga URSS, ou seja, ela é uma teoria psicológica alicerçada nos princípios do marxismo e aponta para a superação da sociedade capitalista.

A exemplo de Vigotski, entende que o desenvolvimento psíquico é marcado pelo movimento de transformações que ocorre, inicialmente, na relação do homem com a natureza e, em seguida, a própria natureza intervém na constituição do próprio homem. Nesse sentido, entende que:

[...] A Psicologia histórico-cultural é, antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem desenvolver-se plenamente pela incorporação, a sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano (DUARTE, 2016, p. 44).

Essa forma vigotskiana de apropriação do pensamento repercute em outros escritos. No livro *A individualidade para si*, Duarte (1993) discute aspectos que consideram a relação entre a objetivação e a apropriação do conhecimento e aponta ao fato de que nelas reside a própria essência da humanização. Considerando que o ser humano, em seu aspecto individual ou coletivo, é um ser que faz parte do processo histórico, observa que a efetivação das necessidades mais elementares requer que o ser humano se eleve às atividades mais complexas e que estimulem o desenvolvimento.

Em seu aspecto individual, o ser humano produz e reproduz a re-

alidade, a ponto de gerar produtos materiais e mentais, apropria-se ou não do conhecimento que lhe foi legado. Como Newton Duarte (1993, p. 54) afirma: “[...] Cada indivíduo, ao longo de sua vida, entra em relação com um nível historicamente alcançado de desenvolvimento objetivo do gênero.” A relação entre objetividade e apropriação ocorre por meio de mediação, envolve a vida do indivíduo e a própria História humana. Em outros termos: “[...] O desenvolvimento histórico-social do gênero humano, como também a relação entre a História do gênero e a vida do indivíduo, são processos que se efetivam através da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 1993, p. 57).

Todavia, Newton Duarte admite que isso é uma abstração, o que requer aproximar a relação objetivação-apropriação do mundo concreto, real. Para tanto, desenvolveu uma argumentação em torno dos conceitos de dominação e de alienação, categorias marxistas de extrema importância para o entendimento da Educação e do processo educacional. Tentando equacionar esta questão, estabeleceu cinco itens que podem elucidá-la: (1) Primeiro, observar que a concepção histórico-social do ser humano define e diferencia o próprio ser humano dos demais seres vivos. Dessa feita, identifica-se o que o conduz à alienação e, em sentido oposto, à emancipação; (2) Em seguida, esclarece o caráter objetivado das ações humanas e as formas de alienação; (3) O terceiro objetivo diz respeito à análise do caráter social da atividade humana; (4) Afirma que a atividade humana é consciente, embora admita que seja possível ser consciente e alienado ao mesmo tempo. Para solucionar esse dilema, sugere que a conscientização humana se dê no processo de humanização do próprio homem diante de relações de dominação; (5) A questão da universalidade do homem é cada vez mais perceptível, ou seja, os problemas globais têm requerido soluções cada vez mais globais.

A partir desses aspectos, Newton Duarte pretende constituir elementos para a construção da formação humana alicerçada na relação entre humanização e alienação, entende o homem como um sujeito que está inserido na História e que a faz, seja ela a individual ou a social. Como ele mesmo afirma: “[...] Tudo o que impeça os indivíduos de realizarem, em sua existência, as possibilidades de objetivação do seu ser de forma universal e livre, é parte da reprodução da alienação, isto é, das relações de dominação” (DUARTE, 1993, p. 97).

Antes de concluir esse tópico, mais duas observações pontuais. A primeira diz respeito à crítica à denominada Pedagogia das Competências, que é tão valorizada em alguns documentos governamentais. A segunda

refere-se à crítica ao conceito do “aprender a aprender”, noção que tem exercido forte influência nas políticas públicas para a Educação, principalmente nos aspectos de ordem didático-metodológica.

No texto *Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências*, Lígia Márcia Martins (2004) desenvolve a seguinte argumentação: ela constata que o processo educacional brasileiro tem sido pautado, cada vez mais, pela construção de competências. Não que isso não seja importante, pelo contrário, é importante as pessoas adquirirem competências durante os anos de estudos que as tornem aptas a almejavem um posto de trabalho, por exemplo. O problema reside quando todo o processo educativo é reduzido a essa noção.

Para poder elucidar os limites da Pedagogia das Competências no processo educativo, a autora detecta que, no atual cenário do desenvolvimento das forças produtivas, cabe à Educação, particularmente a escolar, limitar a construção do conhecimento à parcialidade representada pelo imediatamente presente, ou seja, os saberes acumulados historicamente são relegados a um segundo plano, restando ao processo educativo possibilitar ao estudante que ele domine as competências necessárias para o mundo em constante transformação. Nesses termos, a relação ensino-aprendizagem converte-se em uma questão metodológica e perde a unidade e a essência transformadora.

O que predomina na Pedagogia das Competências é o desenvolvimento da inteligência para resolver problemas imediatos, isto é, adaptar-se às mais variadas circunstâncias que o momento apresenta a cada indivíduo. Em outros termos, “[...] a competência encerra, portanto, uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz, quando então mobiliza seus conhecimentos para o enfrentamento dos desafios lançados pela ação” (MARTINS, 2004, p. 68).

A Pedagogia das Competências traz consigo aspectos positivos e negativos. Do ponto de vista positivo, valoriza a construção do conhecimento por meio de uma prática social. Por outro lado, ancora-se em um momento marcado pelos valores econômicos do mercado, o que impede a criticidade e, conseqüentemente, a constituição de indivíduos que desenvolvam uma prática social transformadora. A autora conclui sua argumentação com o questionamento: *competências para que e a serviço de quem?*

No texto *O lema “aprender a aprender”* nos ideários educacionais contemporâneos, Newton Duarte atribui ao construtivismo esse lema. Seus defensores partem do pressuposto de que o indivíduo aprende sozinho, sem auxílio do outro, o que pode construir uma aprendizagem autônoma.

A crítica reside no fato de que o conhecimento ministrado pelo docente não é inferior ao aprendido sozinho. De igual modo, o lema “aprender a aprender” designa que é mais importante para o estudante desenvolver um método próprio de aquisição do conhecimento do que por meio de outrem, mesmo que este o ensine de acordo com o método científico mais apropriado. A terceira observação feita por Duarte é que, na perspectiva dele, o lema “aprender a aprender” valoriza mais o método de conhecimento do que o próprio conhecimento, ou seja, os procedimentos são mais importantes do que o conteúdo. A última observação feita pelo autor diz respeito ao fato de os defensores do lema expressarem que a Educação deve preparar os indivíduos para as constantes mudanças na sociedade, visto que ela é dinâmica e volátil. Ora, observa-se que o intuito é conceber uma Educação que habilite os indivíduos a se adaptarem às transformações, algo bem distinto quando se fala em transformações radicais na realidade social.

[...] A Educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; em outras palavras, que a Educação escolar se limite a adaptação (DUARTE, 2016, p. 46).

Em suma, a Psicologia histórico-cultural tem como propósito constituir elementos que permitam, em um primeiro instante, diagnosticar, do ponto de vista psicológico, o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Em seguida, a partir dessa compreensão, procura estabelecer orientações para que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada e garantir aos estudantes autonomia intelectual e a assimilação dos conteúdos educativos. Como se vê, a Psicologia histórico-cultural converte-se em importante instrumento analítico para o campo educacional, o que a torna relevante. De igual modo, no caso do Brasil, percebe-se que os estudos promovidos por Newton Duarte procuram associá-la à realidade nacional, discussão que contribui para a compreensão mais apropriada da realidade educativa brasileira, particularmente quando se discute a relação ensino-aprendiza-

gem em sala de aula.

## **ENSINO DA FILOSOFIA: HISTÓRIA E MÉTODOS DE ENSINO**

O presente capítulo tem como propósito contextualizar o ensino da Filosofia no País, destacando aspectos de ordem histórica e metodológica, em que pese não ter a pretensão de esgotar a discussão. Para tanto, ele está dividido em quatro seções. Na primeira, identificam-se momentos da História da Filosofia no Brasil, buscando enfatizar aspectos pertinentes ao ensino da Filosofia. Observar-se-á que a falta de continuidade da Filosofia como disciplina escolar se deu por causa das mudanças ocorridas na Educação nacional, principalmente quando houve incursões políticas de ordem antidemocrática. Em seguida, faz-se uma breve reflexão sobre o que seria metodologia do ensino da Filosofia. Para tanto, há a caracterização do que é ensino e o que é metodologia, para, posteriormente, delimitar a metodologia do ensino de Filosofia. Ciente de que a literatura especializada traz uma quantidade razoável de fontes, tipificar essa parte de maneira objetiva não foi uma tarefa simples. Na terceira, dá-se espaço para a discussão em torno do que procuro denominar de tradição argentina no ensino de Filosofia, pauta que privilegia aspectos de ordem metodológica. Por fim, este capítulo versa sobre as abordagens utilizadas no Ensino Médio nas escolas de todo o País. Considerando os documentos oficiais – DC-NEM, OCN, PCNEM ENEM, PNLD etc. — pode-se agrupá-las em três: (1) Abordagem histórica, paradigma metodológico que concebe o ensino da Filosofia com base naquilo que foi pensado pelos filósofos ao longo da História da Filosofia; (2) Abordagem temática é desenvolvida a partir de temas filosóficos e com apelo existencial e/ou do cotidiano; (3) Abordagem problemática, alicerçada na lógica da construção do pensamento filosófico, na criação de conceitos, de inspiração deleuziana.

### **1 História do ensino de Filosofia no Brasil**

Discorrer sobre a História da Filosofia no Brasil é constatar que sua trajetória foi irregular ao longo dos tempos, situação que impacta o ensino da Filosofia no ambiente escolar. Desde o período colonial, a presença dela resulta do conflito entre as concepções educacionais vigentes e os caminhos políticos que o País tomou, marcados por regimes autoritários ou antidemocráticos.

Geraldo Horn (2000, p. 18) identifica que o ensino da Filosofia

nunca teve um lugar definido no currículo da Educação Básica. Hélio Jaguaribe (1957, p. 14), por outro lado, é bastante categórico, ao afirmar que a Filosofia tem pouca originalidade, visto que sempre absorveu a problemática de comunidades e dos filósofos de outros países, especialmente dos europeus. Talvez esses dois aspectos digam muito sobre a presença do ensino da Filosofia no Brasil. Contudo, sem ter a pretensão de expor um estudo histórico detalhado da História do ensino da Filosofia no Brasil, buscar-se-ão elementos que subsidiem a compreensão de sua prática, notadamente os aspectos de ordem metodológica. Para tanto, serão identificadas algumas fases da História da Filosofia em terras brasileiras.

A primeira corresponde ao período marcado pela colonização portuguesa até o “grito” da independência. Sabe-se que a Filosofia foi trazida ao Brasil pelos jesuítas, com o intuito de formar homens letrados e fortalecer os valores católicos no País. Baseado na *ratio studiorum*, a Educação jesuíta difundiu a leitura dos textos canônicos, a exemplo dos escritos de Aristóteles e Tomás de Aquino.

A *ratio studiorum* foi um método de ensino que tinha como objetivo incorporar os novos saberes, especialmente os advindos do Humanismo, ao ideal de Deus. Alicerçado na leitura exegética dos textos filosóficos, repetia-se exaustivamente até que o leitor/estudante compreendesse a verdade contida nele. Somam-se a esse procedimento as disputas para averiguar se o discente dominava o assunto lido e conseguia responder as questões postas pelo professor. Este processo requeria elevado grau de disciplina por parte do aluno, nem que para isso fosse utilizado o castigo. Do ponto de vista do currículo, o *Trivium*, herança da Idade Média, ordenava a distribuição dos conteúdos estudados: Gramática, Retórica e Dialética eram as disciplinas ministradas e reservava-se ao ensino da Filosofia um lugar de destaque.

Havia certo domínio dos jesuítas no ordenamento educacional no Brasil colonial. Antônio Paim (1986, p. 21) é taxativo ao afirmar que “[...] à luz das pesquisas efetuadas, não mais se admite hoje que o momento dos jesuítas [...] possa ser entendido, em matéria de Filosofia, como de predomínio de uma única corrente.” Os estudos feitos por ele apontam para o fato de que a unidade existente girou em torno de uma Filosofia com caráter ético-religioso, preocupação central dos jesuítas, mas também de outras correntes do pensamento inspiradas em Platão.

A ascensão do Marques de Pombal, no século XVIII, ao posto de principal conselheiro da monarquia portuguesa, fez com que houvesse uma reviravolta no modo de pensar a Educação na metrópole. Adepto

do Iluminismo, Pombal expulsou os jesuítas e empenhou esforços para reformar a Educação lusitana, com base na ciência moderna e no liberalismo político. Como consequência, a escola passou a ser laica e os conteúdos educativos organizados em torno da problemática ético-política. A reforma ocorrida em Portugal repercutiu no Brasil, impacto que foi marcado “[...] pela instituição de aulas régias e a contratação de leigos para ministrá-las” (HORN, 2000, p. 21). Além disso, a desestruturação na organização que os jesuítas fizeram no material didático, livros, professores foi imediata.

Observa-se que não houve autenticidade da Filosofia no Brasil, no que se refere aos conteúdos ministrados, durante o período colonial. Talvez o fato de a Filosofia ser restrita a poucas pessoas ou a quantidade ínfima de escolas existentes, não havia boas condições para aflorar uma comunidade filosófica brasileira. Pode-se cogitar o modo pelo qual ela era estudada, pautada na leitura exegética do texto, o que limitava o poder crítico e criativo. Em um segundo momento, houve a paulatina perda da influência da Igreja nos rumos da Educação, momento marcado pela expulsão dos jesuítas do País. Do ponto de vista do conteúdo, com a reforma pombalina, nota-se a supremacia da razão esclarecedora como fundamento da verdade, que acarretou a valorização da ciência e do método científico como instrumentos educativos.

A ascensão dos ideais iluministas, notadamente a valorização do espírito científico, colaborou com a posterior ascensão dos ideais positivistas no Brasil, influência que trouxe inúmeras transformações na estrutura educacional do País. É nessa esteira que se inicia a segunda fase. A chegada da Família Real ao Brasil foi responsável pela vinda de um corpo burocrático e profissional condizente com as necessidades imperiais. Com ela, por exemplo, veio Silvestre Pinheiro Ferreira, professor de Filosofia e político e bastante influente no período imperial brasileiro. Seus escritos filosóficos, por exemplo, consolidaram o pombalismo em terras tupiniquins, aliando o empirismo ao liberalismo político, instrumentos teóricos que contribuíram para a transição do Brasil colônia para o imperial.

Segundo Paim (1986, p. 34), “[...] Pinheiro Ferreira concebe um sistema grandioso e abrangente. Para tanto, distingue três grandes domínios: I) a teoria do discurso e da linguagem; II) o saber do homem, e III) o sistema do mundo.” Desse modo, “a Filosofia não mais se confunde com qualquer ciência particular e se ocupa dos princípios gerais da ordenação do saber.” O tempo de permanência de Silvestre Pinheiro Ferreira coincide com as mudanças no sistema educacional brasileiro.

Se a estrutura escolar herdada do período colonial era predominantemente marcada por escolas isoladas, após a independência, começaram a surgir escolas estatais (seculares) e particulares (confessionais e seculares). Nesse contexto é que foi fundado o Colégio Pedro II, escola construída com o propósito de servir como modelo para as demais, que tinha por missão preparar os jovens para ingressar no Ensino Superior. Administrada pelo poder central, o Pedro II consolidou seus objetivos na segunda metade do século XIX, ocasião em que as províncias começaram a fundar seus próprios liceus.

A modificação do regulamento promovida pela reforma Couto Ferraz, ocorrida em 1850, estabeleceu mudanças importantes na estrutura educacional do País. A primeira delas foi a divisão dos estudos em duas classes. O ensino da Filosofia era ministrado na segunda classe, última etapa do preparatório, e teve como conteúdos ministrados a Retórica, a Poética, a Filosofia Moral e a Metafísica. A carga horária semanal era determinada pela congregação de cada colégio. Nesse período, era comum a ausência de professores para lecionar Filosofia em todas as turmas, o que impactava a pouca procura por parte dos estudantes.

Outra mudança importante foi a adoção dos manuais de ensino, medida que repercutiu na metodologia utilizada nas escolas. O primeiro manual selecionado foi o *Curso Elementar de Filosofia*, escrito pelo abade Eustache Barbe, livro que foi organizado em torno da História da Filosofia. No ano de 1877, o compêndio de A. Pellissier, intitulado *Compêndio de um curso completo de Filosofia elementar*, manteve os conteúdos e a divisão do manual de Barbe.

Do ponto de vista metodológico, houve importantes mudanças. A principal foi o abandono da *disputatio*, em cujo lugar entrou o ensino gradual dos conteúdos. Para tanto, os manuais exerceram papel fundamental. Eles tinham em comum a perspectiva enciclopédica para o ensino da Filosofia e cabia aos estudantes memorizar os conteúdos ministrados em sala de aula. A questão metodológica refletiu a influência da tradição filosófica francesa na reforma pombalina, tradição que ensinava Filosofia a partir da leitura do manual. Nesse caso, o professor organizava exercícios para os alunos, que os resolvia por intermédio de respostas escritas ou orais em sala de aula.

Em sua tese de doutoramento, Dalton José Alves (2000) resume o aspecto histórico da Filosofia nesse período:

[...] Desde o Período Colonial até o término do Período Im-

perial, a Filosofia esteve presente na Educação escolar, mas, em caráter propedêutico ao Ensino Superior, sobretudo, para os cursos de Teologia e os cursos de Direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da Filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente (ALVES, 2000, p. 28).

A proclamação da República promoveu alterações na Educação brasileira. Uma das principais mudanças foi a laicização do Estado brasileiro, movimento que repercutiu, entre outras questões, na retirada do ensino de Religião da escola secundária. No entanto, isso não significa dizer que houve uma ruptura abrupta. Para exemplificar, destaca-se alerta feito por Saviani (2013a, p. 140), ao enfatizar que o método intuitivo se manteve como prática nas primeiras décadas do período republicano. De acordo com esse método, o professor orienta a própria prática em sala de aula de forma sequencial, tendo como base os conteúdos contidos nos manuais de ensino.

Do ponto de vista dos conteúdos educativos, o advento da República propiciou o fortalecimento do espírito cientificista na Educação. Essa realidade ajuda a explicar, por exemplo, a influência do positivismo no Brasil, corrente que admitia certa crença no progresso científico e que se constituiu como a principal concepção filosófica do País entre o final do século XIX e início do XX. Hélio Jaguaribe (1957, p. 33) afirma que o Positivismo foi “um movimento intelectual brasileiro”. Ao atribuir características a essa corrente filosófica, Paim (1986, p. 84) identifica que a Filosofia se constituía como elemento comum entre os diversos tipos de conhecimentos existentes na vida cultural.

A Escola de Recife<sup>1</sup> foi o principal ponto de referência positivista do País. Seus integrantes estabeleceram um contraponto à metafísica escolástica e a converteram, com o objetivo de constituir o homem como um sujeito consciente e um agente cultural. Embora tenha sido inspirado por Tobias Barreto, Farias Brito (1863-1917) contrapõe-se ao Positivismo predominante. Por causa de sua influência, a intelectualidade da época aderiu aos ideais do catolicismo, o que provocou uma discussão no interior dos

---

<sup>1</sup> “[...] O movimento que veio a ser denominada escola de Recife nasce do processo de diferenciação ocorrido nos anos de 1870.” (PAIM, 1986, p.86). Os principais expoentes são Tobias Barreto (1839-1889), Sílvio Romero (1851-1914), Artur Orlando da Silva (1858-1916).

círculos acadêmicos do País, atçou a rivalidade com as tendências seculares e/ou fundamentadas no Positivismo. Desse embate entre o caráter secular e religioso que existia no pensamento filosófico brasileiro, pode-se constatar que houve a disputa de concepções educacionais no início do período republicado. De um lado, Liberais e Positivistas, preocupados com a qualidade do ensino, com a democratização do acesso à escola e com a valorização do conhecimento científico e do trabalho. Do outro, os católicos, que valorizam a educação moral, defendiam a escola primária — profissional e secundária — além da inclusão do ensino religioso nelas.

É com base nesse contexto que o ensino da Filosofia precisa ser observado. Quando Benjamin Constant foi Ministro da Instrução Pública, os currículos valorizaram o ensino das Ciências. Na reforma educacional protagonizada por Carlos Maximiliano, em 1915, prevaleceu a perspectiva utilitarista no Ensino Secundário. A reforma promovida por Rocha Vaz, em 1925, valorizou o ensino da cultura geral e inseriu a Filosofia, notadamente a História da Filosofia, nas duas últimas séries do secundário (HORN, 2000, p.26). As reformas Francisco Campos, em 1931, que retornaram ao ensino facultativo de Religião, e a promovida por Gustavo Capanema, em 1942, delegando maior peso ao ensino da Filosofia, fizeram parte de um sentimento que entendia a Educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento nacional<sup>2</sup>. Coincidentemente, essas reformas impulsionaram a expansão das escolas secundárias – propedêuticas e profissionalizantes – pelo País<sup>3</sup>.

Há que se considerar a fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, notadamente a abertura do Departamento de Filosofia, como um ponto importante. A vinda de pesquisadores franceses para o Brasil trouxe consigo, além dos conhecimentos filosóficos, aspectos de ordem metodológica ao ensino da Filosofia. Baseada na leitura estrutural do texto filosófico, a tradição francesa imprimiu um procedimento que não era adotado até então<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup>A Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema dialogaram com as propostas publicadas no Manifesto os Pioneiros (1932), movimento inspirado nos ideais da Escola Nova e impulsionadas no Brasil por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Paschoal Lemme.

<sup>3</sup>Saviani (2013a, p.269) identifica que o Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e horizontalmente, no ramo secundário – destinado às elites — e técnico-profissional – destinado ao povo.

<sup>4</sup>O professor Paulo Arantes publicou, em 1994, um livro que relata a importância dos franceses na constituição do Departamento de Filosofia da USP. A obra intitula-se *Um*

[...] Tratava-se do modelo historiográfico francês, o qual defendia que fazer Filosofia implicava uma relação direta e profunda com o conhecimento da História da Filosofia, e também do estruturalismo. Este, por sinal, inspirando-se na linguística (PINHO, 2014, p. 760).

Embora não seja o local dedicado ao Ensino Secundário, o Departamento de Filosofia da USP formou parte dos professores dos cursos universitários do País, responsáveis diretos pela formação de licenciados em Filosofia. Marguti (2014, p. 938) identifica que o modelo “uspiano” de fazer Filosofia valorizava a leitura analítica dos textos filosóficos, notadamente textos da História da Filosofia, como também garantia uma formação técnica e crítica aos seus estudantes. Com isso, o que começou a ser visto foi a proliferação desse procedimento metodológico para a leitura de textos. Conforme registrou Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 70): “[...] O ensino centrado na instrução<sup>5</sup> costuma adotar procedimentos semelhantes àqueles empregados nos cursos superiores de Filosofia.”

O ensino da Filosofia no Brasil, do Estado novo até o golpe militar de 1964, sofreu as consequências do conflito conceitual em torno do Ensino Secundário. De um lado, havia a perspectiva que valorizava as Humanidades; do outro, conteúdos com o caráter científico e com forte feição utilitarista. A tensão que existia no início do século XX, envolvendo as perspectivas científicas e católicas, cedeu espaço, com a Reforma Capanema, para as perspectivas Humanista e Utilitarista. Esse cenário se deu por causa do predomínio das ideias escolanovistas na Educação brasileira. No entanto, com o passar dos anos, o catolicismo precisou passar por um movimento de renovação em sua concepção pedagógica, que procurou “[...] assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina” (SAVIANI, 2013a, p. 301). Mais próximo da Educação Humanista, o ensino da Filosofia foi retirado ou teve sua carga horária diminuída dos currículos.

Outro momento analisado corresponde ao período que marca a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em dezem-

---

*departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana.* Vale observar que, entre os anos de 1934 e 1957, a USP recebeu renomados professores franceses para ministrar cursos/disciplinas, a exemplo de Martial Guéroult, Victor Goldschmidt, Jean Maugué, entre outros.

<sup>5</sup>“A perspectiva mais tradicional, ainda hoje não inteiramente abandonada, pautava-se por uma lógica centrada no ensino, entendido como instrução ou transmissão de conhecimentos relativos a uma tradição pré-existente” (RODRIGO, 2009, p.69).

bro de 1961, até a redemocratização do País, em meados dos anos 1980. *Grosso modo*, esse período é marcado pelo estrangulamento do ensino da Filosofia, devido ao fato de ele se haver transformado em disciplina optativa no ano de 1968, como também de uma certa cruzada antifilosófica nas escolas, especialmente no período que corresponde à ditadura militar.

A LDB de 1971, ocorrida no auge do período ditatorial, consolidou a retirada, definitiva, do ensino de Filosofia do currículo oficial. Na opinião de René Trentin Silveira(1991), essa lei tinha três objetivos: (1) Conter a demanda social por Educação Superior; (2) Formar mão de obra para atender às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico; (3) Transformar o Ensino Médio em veículo de disseminação dos valores da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). (SILVEIRA, 1991, p. 122). Horn (2000, p. 28) identifica que, “[...] sob o signo do desenvolvimento realizou-se a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, a exemplo da Filosofia.” Por outro lado, Alves (2014) compreende que as reformas educacionais ocorridas tinham como elemento central a luta político-ideológica em curso, visando à conquista da hegemonia no seio da sociedade<sup>6</sup>. Nesse sentido, o ensino da Filosofia é considerado como inútil, complexo, desinteressante aos olhos do cidadão comum e sem aplicabilidade aos problemas concretos da sociedade. Havia, inclusive, quem utilizasse o argumento de que os professores e estudantes consideravam o ensino da Filosofia como irrelevante, já que não era cobrado no vestibular. Outro aspecto utilizado para sua retirada do Ensino Secundário foi a acusação de uma doutrinação embutida no caráter crítico e reflexivo da Filosofia. Para os militares, a Filosofia podia pôr em risco o ordenamento autoritário do regime.

No entanto, mesmo sofrendo perseguição governamental, há relatos de que algumas escolas, especialmente nas filantrópicas e confessionais, ensinavam Filosofia na década de 1970. Deve-se considerar, de igual modo, que um dos principais lançamentos do mercado editorial brasileiro da época foi a coleção *Os pensadores*. Essa manutenção do ensino de Filosofia, mesmo que diminuta, ocorreu por causa do que havia acontecido na década de 1960, quando o ensino de Filosofia teve certa ampliação de sua presença nas escolas, e pela expansão da Graduação e da Pós-Graduação em Filosofia no limiar dos anos 1970. Para Domingues: “[...] Haverá a pas-

---

<sup>6</sup>A inclusão das disciplinas OSPB e EMC teve como objetivo propagar a ideologia defendida pela ditadura militar, objetivando disseminar valores para dar certa aparência de legitimidade ao regime (SILVEIRA, 1991, p.73).

sagem do modelo do artesanato e da manufatura, por assim dizer, quando o ofício de intelectual era coisa de elite e para poucos, ao modelo taylorista e da indústria, protagonizado pela universidade” (DOMINGUES, 2017, p. 430).

Silveira (1991, p. 130) constatou que, nesse período, o ensino da Filosofia era ministrado com base em dois procedimentos metodológicos: (1) A abordagem histórica, pautada pelo ensino da História da Filosofia, limitando-se a uma crônica do passado, expondo os sistemas filosóficos do passado; (2) Abordagem sistemática, centrada no desenvolvimento temático da Filosofia, mas sem a menor preocupação em problematizar acerca dos conteúdos.

A LDB/1971 teve como arcabouço teórico o que Saviani denomina concepção pedagógica tecnicista. Para ele, “[...] com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2013a, p. 381). A pedagogia tecnicista é marcada pela padronização do sistema de ensino e pelo planejamento que orienta as diferentes disciplinas e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o professor exerce um papel secundário, visto que a organização do processo se converte no elemento central do processo ensino-aprendizagem.

No início dos anos 1980, mais precisamente no ano de 1982, o Conselho Federal de Educação aprovou Resolução que tornava a Filosofia disciplina optativa. Alguns estados tornaram-na obrigatória. Foi a época em que havia discussões em torno do retorno da obrigatoriedade do ensino da Filosofia, pelo menos, no interior das universidades e dos ciclos educacionais. A discussão foi impulsionada com a fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) em 1985.

Nesse contexto, debates em torno da metodologia para ensinar Filosofia afloraram. Silva (1986), por exemplo, problematizou no sentido de apontar que a História da Filosofia pode servir como centro ou referência na elaboração dos planos de curso. Quando ela é o centro, o autor aponta algumas vantagens e desvantagens. Como vantagem, avalia que é possível focalizar melhor os autores e os sistemas de acordo com sua cronologia. O aspecto negativo é marcado pela dificuldade em contextualizar assuntos que foram problematizados há séculos ou até milênios. Quando a História da Filosofia se torna referência, os temas tratados em sala de aula propiciam ao professor a liberdade para escolher de acordo com a atualidade deles.

Com a aprovação da LDB no final de 1996, o ensino de Filosofia apareceu como componente curricular do Ensino Médio, mas não como disciplina obrigatória. No artigo 36, a legislação apontou que, ao concluir o Ensino Médio, o jovem precisa ter noções elementares de Filosofia e de Sociologia para o exercício pleno da cidadania. A LDB/96 colaborou com a intensificação da luta pela obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Ensino Médio iniciada na década anterior. Vários estados aprovaram leis que tornaram a Filosofia disciplina obrigatória e que devia ser ofertada no Ensino Médio<sup>7</sup>. Começou o que pode ser identificado como a última etapa histórica do ensino da Filosofia, marcada pela regulamentação da LDB/96 até os dias atuais.

Inspirado pelas políticas denominadas neoliberais<sup>8</sup>, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceram diretrizes para o ensino de Filosofia nas escolas. Do ponto de vista educacional, as normas que sucederam a aprovação da LDB/96 foram promovidas com base em três concepções pedagógicas: (1) Neo-escolanovismo; (2) Neoconstrutivismo; (3) Neotecnicismo. (SAVIANI, 2013a). O neoconstrutivismo baseia-se no que ficou denominado de Pedagogia das Competências, que parte do “[...] entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação” (SAVIANI, 2013a, p. 435). O objetivo central da Pedagogia das Competências é constituir, nos indivíduos, comportamentos flexíveis, que lhes permitam adaptação às mudanças de acordo com a velocidade em que elas acontecem. A terceira, também denominada de Pedagogia Corporativa, consiste em consumir o modelo empresarial na organização das escolas. A exemplo da pedagogia tecnicista, o “[...] corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2013a, p. 438).

---

<sup>7</sup>“Durante cerca de três anos, [educadores] fizeram tramitar na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar ao artigo 36, sugerindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. O projeto foi, no entanto, vetado em outubro de 2001 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1931), alegando que uma alteração dessa natureza implicaria um esforço orçamental e que o número de professores formados nessas disciplinas era insuficiente para fazer frente às novas exigências” (PINHO, 2014, p.763).

<sup>8</sup>“Essa expressão [neoliberalismo] decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina.” (SAVIANI, 2013a, p.427). O programa neoliberal pode ser resumido em três aspectos: 1) Rigoroso equilíbrio fiscal; 2) Política monetária rígida; 3) Desregulamentação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização e abertura comercial.

Sob inspiração do Relatório Jacques Delors<sup>9</sup>, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) foram elaborados. Os PCNEM destacam que a Filosofia não é uma disciplina curricular, o que reforça o texto da LDB, mas estabelece três habilidades e competências inerentes ao seu ensino.

*Representação e comunicação:* 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. *Investigação e compreensão:* articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais. *Contextualização sociocultural:* contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal- biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 2000, p. 65).

Do ponto de vista metodológico, os PCNEM advogam que o ensino da Filosofia deve ser pautado com base em duas abordagens: a Histórica e a Temática. A primeira valoriza, como diz o próprio nome, a História da Filosofia, fazendo um recorte com base nos filósofos mais tradicionais ou enfoques paradigmáticos mais substantivos. Essa abordagem também pode ser utilizada como referência, quando o tratamento dado ao ensino da Filosofia é temático ou por áreas do conhecimento. No caso da abordagem temática, enfatiza-se a Filosofia com base nos temas filosóficos e os torna instrumentos privilegiados para a discussão em sala de aula.

Em 2002, tendo em vista equacionar as incompreensões dos PCNEM, foram aprovadas as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Mais conhecido como PCN+, esse documento enfatiza a pesquisa como recurso para o ensino no ambiente escolar, tendo como ponto de partida os problemas do cotidiano como procedimento metodológico mais adequado ao ensino da Filosofia. É a adoção de

---

<sup>9</sup>O Relatório da UNESCO (1996), que ficou mundialmente conhecido como *Relatório Jacques Delors*, tem como lema principal “aprender a aprender”, inspirou diversas reformas educacionais pelo mundo. Do ponto de vista metodológico, a noção de “aprender a aprender” valoriza as formas de ensinar a estudar, em vez de ensinar a aprender algo, convertendo o método no instrumento mais importante na relação ensino-aprendizagem.

metodologias ativas que alicerça o PCN+.

Quatro anos depois, visando a sintetizar melhor as normas contidas nos PCNEM e no PCN+, as *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN) foram aprovadas. Com o objetivo de oferecer “[...] subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático confeccionado” (BRASIL, 2006, p. 20), as OCN estabelecem uma espécie de freio na concepção pedagógica baseada nas habilidades e competências que era predominante, como também estabelecem conteúdos específicos e que devem ser ensinados no Ensino Médio<sup>10</sup>. Do ponto de vista metodológico, as OCN partem da premissa de que a aula expositiva é a principal forma de ensino e o livro didático é o recurso mais utilizado nas aulas de Filosofia. Enfatizam que o ensino de Filosofia deve ser alicerçado em sua História. Para tanto, recomenda-se trabalhar com textos ou fragmentos de textos dos próprios filósofos, independentemente dialogar ou não com textos de outra natureza (recortes de jornais, artigos científicos, romances etc.) ou outras áreas do conhecimento.

Ao analisar o PCNEM e as OCN, Márcio Danelon (2010, p. 127) expõe a preocupação de que a institucionalização do ensino da Filosofia nas escolas secundárias pode servir para a instrumentalização política ou ideológica, visto que a escola não é um espaço neutro, muito menos está imune aos documentos oficiais. No entanto, essa mesma institucionalidade pode propiciar, não o ensino de Filosofia ou da Filosofia, o ensino de várias Filosofias, respeitando as diversas concepções filosóficas. Para ele, os dois documentos estabelecem que o objetivo central do ensino da Filosofia é desenvolver a reflexão em torno do problema da pergunta *O que é Filosofia?* e contribui para que sua institucionalização não traga prejuízos aos estudantes. Em que pese as OCN tenham orientado o caráter disciplinar da Filosofia, pouca mudança houve, na prática, em relação à legislação vigente até então.

Com a aprovação da Lei n.º 11.684/2008, a Filosofia voltou a ser disciplina obrigatória no Ensino Médio, modificação que impôs nova regulamentação para seu ensino. Com a lei, entende-se que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) foram fundamentais para a implantação e para a consolidação do ensino da Filosofia no País. Nesse sentido, a Filosofia deve ser inserida no currículo considerando os princípios que norteiam o Ensino Médio: (1) Compreender o trabalho como

---

<sup>10</sup>São destacados 30 (trinta) conteúdos que devem nortear a prática docente na educação básica. Eles estão dispostos em temas ou conceitos filosóficos.

princípio educativo; (2) Considerar a pesquisa como princípio pedagógico; (3) Os direitos humanos devem ser um princípio norteador; (4) A sustentabilidade ambiental como meta universal. No aspecto metodológico, deve-se fortalecer e aprofundar o caráter disciplinar de cada componente curricular. Para tanto, recomenda-se a adoção de metodologias inovadoras, que procurem estabelecer uma postura ativa nos estudantes, distinguindo-se, portanto, das metodologias denominadas de tradicionais<sup>11</sup>. Por outro lado, busca-se desenvolver atividades que integrem, de forma inter e transdisciplinar, cada componente curricular.

Outros documentos foram elaborados na década passada e que repercutem na História do ensino da Filosofia. O *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) contempla a disciplina Filosofia desde 2012. Em que pesem os poucos estudos analíticos e/ou críticos já realizados, percebe-se que a cada edição do PNLD mais livros didáticos de Filosofia são incluídos no programa. No primeiro edital foram aprovados 3 (três) livros. Em 2015, 5 (cinco) e, em 2018, a cifra aumentou para 8 (oito). Observa-se que os livros contemplam as principais abordagens metodológicas utilizadas no País: (1) Abordagem histórica; (2) Abordagem temática; (3) Abordagem problemática.

Há também a *Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio*, que estabelece 6 (seis) competências e 30 (trinta) habilidades para a área de *Ciências Humanas e suas tecnologias* e que devem ser avaliadas no exame. O documento não foi organizado com o objetivo de articular o currículo do Ensino Médio, entretanto, percebe-se que, por servir de parâmetro para a elaboração do ENEM, intervém na seleção dos conteúdos ministrados em sala de aula, como também na abordagem metodológica adotada.

Após quase dez anos do retorno do caráter obrigatório da Filosofia no Ensino Médio, em 2017, o Congresso Nacional aprovou a Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o programa nacional de fomento ao Ensino Médio em tempo integral. A nova legislação converteu o *status* disciplinar da Filosofia em estudos e práticas, além de estabelecer novo currículo para o Ensino Médio, que foi regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Profissional (DCNEM). Essas alterações configuram o que tem sido denominado de novo Ensino Médio.

---

<sup>11</sup> As metodologias ativas são caracterizadas por incluir “[...] não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer” (BRASIL, 2013, p. 181).

Das mudanças, uma determinação que consta nas DCNEM merece atenção. Ela diz que o currículo deve ser organizado e planejado dentro das áreas do conhecimento, respeitando o caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Desse modo, as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia serão articuladas em habilidades e competências, dentro da área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Para que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade aconteçam, diversos procedimentos metodológicos serão adotados para propiciar situações pedagógicas mais colaborativas e que se articulem com o interesse dos estudantes, valorizando seu protagonismo.

Ronai Pires da Rocha, no livro *Ensino de Filosofia e currículo*, observa que o ensino de algumas disciplinas está mais consolidado do que o de outras, acumulando avanços importantes no quesito didático-pedagógico. No caso específico da Filosofia, observa que “[...] o MEC hoje faz apenas sugestões curriculares, os sistemas estaduais gozam de autonomia e essa é usualmente repartida com as regiões escolares e com cada unidade”. Além disso, afirma que “[...] as formas de controle curricular hoje são indiretas e difusas, como testes nacionais [o ENEM, por exemplo].” (ROCHA, 2008, p. 75). É bom dimensionar esse aspecto crítico, porque a institucionalização da Filosofia pode acarretar o estrangulamento da própria Filosofia, o que prejudica, sobremaneira, seu desenvolvimento no País.

O fato é que as opiniões são diversas entre aqueles que se dedicaram ao estudo da presença da Filosofia na Educação Básica. Para Pinho (2014, p. 768), “[...] se analisarmos de um ponto de vista histórico-social e político-legislativo o percurso que a Filosofia, no Brasil, trilhou, quer enquanto disciplina escolar quer enquanto atividade crítico-metodológica, desde o século XVI aos nossos dias, tendemos a proferir que há o que comemorar.” Horn (2000, p. 29), por outro lado, aponta que “[...] o resgate histórico da trajetória do ensino de Filosofia mostra que a disciplina necessita ainda conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional como no plano de sua efetivação no currículo, ao lado das demais disciplinas.”

Observa-se, portanto, que o percurso histórico da Filosofia no País, mais precisamente do seu ensino, foi marcado por uma trajetória irregular no que se refere à sua obrigatoriedade no currículo oficial. As teorias educacionais vigentes em cada momento histórico impactam as concepções políticas públicas, não deixando imune o ensino de Filosofia no País. De igual modo, percebe-se que seu ensino repercutiu mais as influências do exterior do que procurou construir um pensamento filosófico genuína-

mente brasileiro, a partir dos problemas locais. Isso repercutiu, portanto, na metodologia empregada para trabalhar os textos filosóficos em sala de aula, como tentou-se demonstrar nesse tópico.

## 2 Ensino de Filosofia: aspectos metodológicos

Como se disse, três abordagens metodológicas são usualmente utilizadas em nosso País, a Histórica, a Temática e a Problemática. Todas são referendadas pelos documentos oficiais, encontram ressonância no PNLD e, no caso das duas primeiras, na Matriz Referencial do ENEM. Contudo, discutir abordagem metodológica no ensino de Filosofia é um problema filosófico. Assim, antes de adentrar os detalhes de cada uma das abordagens citadas, buscar-se-á identificar elementos que subsidiem a tentativa de resposta para a questão: O que é metodologia do ensino de Filosofia?

É bom considerar que a introdução de uma metodologia específica para a Educação parece ser uma ideia da Modernidade. Quando Descartes, no *Discurso do método*, e Bacon, no *Novum Organum*, estabeleceram um método<sup>12</sup> para desvendar os segredos da Natureza, filósofos da Educação procuraram aplicar tais enunciados no processo educacional. O eixo conceitual que norteou essa adaptação foi a ideia de que a Educação é um direito de todos, de forma indistinta. Lutero, Inácio de Loyola e, principalmente, Comenius desenvolveram concepções filosóficas para a Educação em que a questão do método teve um lugar cativo.

Comenius, na *Didática Magna*, defendeu que é importante estabelecer um método para ensinar ao mesmo tempo, de forma rápida e concisa, tudo a todos. Quais caminhos metódicos norteiam a proposta dele? (1) O conhecimento é perfeito quando o objeto é conhecido como realmente é: se for conhecido de modo diferente do que é, não haverá conhecimento, mas erro; (2) O que for dado pelo conhecimento, que seja dado antes de modo geral, e depois por partes; (3) Devem ser conhecidas todas as partes de um objeto, inclusive as menores, sem negligenciamentos, respeitando-se a ordem, a posição e os nexos recíprocos; (4) As coisas devem ser ensinadas uma após a outra; (5) Devem ser ensinadas as diferenças entre as

---

<sup>12</sup> A palavra método tem sua origem na palavra grega *métodos*, junção de dois termos: *metá-* e *odós*. *Métodos*, portanto, significa uma investigação que segue um modo racional ou maneira planejada e determinada para conhecer algo. Desse modo, metodologia seria o estudo do modo racional de como conhecer algo.

coisas, para que o conhecimento de cada uma delas seja distinto. Segundo ele, “[...] todas as disciplinas ensinadas nas escolas deverão ser elaboradas segundo essas regras metodológicas, de tal modo que seja difícil desviar-se do fim prefixado” (COMENIUS, 2002, p. 242). Em suma, a concepção moderna de método, como foi dito, influencia o debate educacional contemporâneo.

A questão sobre o significado do que é ensino também merece ser elucidada. Olivier Reboul, no livro *Filosofia da Educação* (1998), parte da definição de Educação para identificar os traços que caracterizam o ensino. Para ele, ensinar designa-se como uma atividade intencional e exercida em uma instituição, cujos fins são explícitos e os métodos são mais ou menos codificados. Tendo o estudante como fim, o ato de ensinar é assegurado por um profissional. Em outros, ensino e método são entrelaçados.

Libâneo (2013), ao abordar o tema do método de ensino, identifica que ele não deve ser reduzido a qualquer medida, procedimento e técnicas, visto que decorre de uma concepção de sociedade. Ao pensar em método, deve-se considerar os objetivos formulados tendo em vista o conhecimento. Nesse sentido, o docente deve considerar, de forma interdependente, a relação entre objetivo de ensino, conteúdos e métodos, além das condições materiais que lhes são dadas. Para ele, pode-se caracterizar método de ensino nos seguintes termos:

[...] São as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir objetivos de trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 167).

Os métodos de ensino consideram aspectos internos e externos, que se relacionam. O aspecto externo diz respeito à relação entre o docente, o estudante e o conteúdo trabalhado em sala de aula. O interno indica os passos e procedimentos utilizados para a assimilação do conteúdo ministrado ao aluno. São eles: (1) Métodos de exposição pelo professor; (2) Método de trabalho independente; (3) Método de elaboração conjunta; (4) Método de trabalho em grupo; (5) Atividades especiais. Os métodos de ensino requerem os meios de ensino, definidos por Libâneo (2013, p. 191) como “[...] os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e

pelos alunos para a organização e condução metódica do processo ensino e aprendizagem.”<sup>13</sup>

Desse modo, ensinar Filosofia é uma atividade na qual um sujeito transmite determinado conteúdo de Filosofia ou filosófico a outra pessoa ou a um grupo de indivíduos. No entanto, há certa dificuldade em construir um ponto de partida para abordar aspectos básicos do ensino da Filosofia. Longe de ser apresentada como um obstáculo intransponível, essa questão serve como estímulo para o desenvolvimento das pesquisas na área de metodologia do ensino da Filosofia. Sabe-se, por exemplo, que ensinar Filosofia sempre foi uma preocupação das escolas filosóficas. Platão fundou a Academia e lá, a partir do método socrático, conduziu seus discípulos à atividade filosófica.

Com a institucionalização da Filosofia nas escolas, seu ensino começou a ser ditado pelas normas estabelecidas pelo Estado, acarretando, para alguns, prejuízos para a atividade filosófica, visto que o significado ou o sentido da Filosofia costuma ser abreviado em favor de uma introdução a noções básicas de Filosofia. No caso específico do Brasil, por exemplo, a maioria dos estados tem uma aula de Filosofia no Ensino Médio por semana<sup>14</sup>. Por outro lado, a Filosofia, no contexto escolar, abriu espaço para que mais pessoas tivessem acesso a ela, transbordando os limites impostos pelos círculos seletivos e eruditos.

O desafio talvez seja superar uma suposta dicotomia entre uma Filosofia para todos e outra para poucos, fazer com que seu ensino nas escolas seja plural, acessível, mas que não perca seu traço fundamental de ser uma atividade filosófica. Para tentar equacionar essa questão, alguns autores têm procurado identificar as atribuições da Filosofia e o seu caráter formativo no Ensino Médio.

---

<sup>13</sup> Lídia Maria Rodrigo (2009) identifica os procedimentos de ensino mais utilizados para ensinar Filosofia nas escolas de Ensino Médio. São eles: (1) Aula expositiva; (2) Leitura de textos filosóficos; (3) Exercícios, orais e escritos. Os recursos mais adotados, segundo ela, são o livro didático e o texto filosófico, embora destaque a centralidade do texto filosófico.

<sup>14</sup> Fiz um mapeamento da oferta do ensino de Filosofia na rede pública de todos os estados e Distrito Federal. Constatou-se que o Distrito Federal, Maranhão, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo são os únicos estados que têm mais de uma aula de Filosofia por semana. Os demais estados ofertam apenas uma aula semanal no Ensino Médio. É bom considerar que esta carga horária serve como referência, visto que as escolas têm autonomia para organizar seus respectivos arranjos curriculares. O estudo foi concluído no início de 2019, ou seja, antes da implantação do novo Ensino Médio. Favor consultar: < <https://refletindocomchristian.wordpress.com/2019/01/24/a-presenca-da-filosofia-na-matriz-curricular-do-ensino-medio/> >.

A atividade filosófica em sala de aula precisa ser desenvolvida para potencializá-la no ambiente escolar, condição relevante para a autonomia e usufruto da cidadania. Essa postura parece encontrar ressonância na Argentina, país que tem vasta tradição no ensino de Filosofia. Dois autores, de forma particular, desenvolveram reflexões relevantes e são razoavelmente referenciados pelos pesquisadores brasileiros: Alejandro Cerletti e Guillermo Obiols. A reflexão que desenvolveram em torno do ensino da Filosofia procurou estabelecer mecanismos metodológicos para potencializá-lo como atividade filosófica no ambiente escolar.

Alejandro Cerletti (2004) parte da seguinte indagação: Qual é a tarefa do ensino da Filosofia? Para ele, a grande questão é identificar se a Filosofia institucionalizada nas escolas deve produzir ou reproduzir Filosofia, o que, do ponto de vista metodológico, implica identificar como os saberes canonizados pela tradição filosófica serão transmitidos ao mundo do estudante. Em outros termos, o que Cerletti procura desenvolver é *por que filosofar?*, *o que significa ensinar Filosofia?*, para, a partir daí, deter-se nas questões de método.

O ponto de partida para a Filosofia institucionalizada, a escolar, é o *outro*. Isso se dá quando ocorre a transmissão e/ou a apropriação do conhecimento. Pensar no *outro* é pensar no que ele faz e no que não faz, o pensar do *outro* é “a irrupção aleatória do diferente”. Em certa medida, o *outro* é o limite didático daquilo que se ensina. O texto filosófico, por exemplo, não deve ser considerado como instrumento de repetição do que já foi dito, mas ser utilizado como recurso para que o *outro* construa o próprio texto. Para Cerletti (2004, p. 20) existem dois lugares distintos, o universo dos filósofos/especialistas e o dos leigos/estudantes, e cabe ao professor a tarefa de mediá-los. É aqui, na mediação, que reside o problema de ordem metodológica, até porque “[...] ensinar, ou tentar transmitir, a Filosofia é também – e antes de tudo – um desafio filosófico” (CERLETTI, 2004, p. 24).

Algumas questões de ordem metodológicas são postas por Cerletti: (1) Não reduzir o ensino de Filosofia a uma questão meramente técnica; (2) Ensinar Filosofia é construir um ambiente propício ao filosofar, sendo esse o objetivo principal de todo professor; (3) O texto filosófico não deve ser um fim em si mesmo; (4) Independentemente do ambiente disponibilizado ao estudante, filosofar é uma decisão subjetiva. Desse modo,

Se utilizarmos essas enunciações como uma espécie de ideias reguladoras do ensino de Filosofia, a reflexão sobre que meto-

dologia empregar em um curso de Filosofia ou em uma situação de aula adquire uma significação diferente. Já não será possível pensar em uma didática da Filosofia (como uma técnica de aplicação) independentemente das decisões filosóficas que o professor adote, posto que o *quê* ensinar aparecerá sempre entrelaçado com o *como* fazê-lo, e vice-versa (CERLETTI, 2004, p. 36).

No entanto, isso não significa dizer que haja uma forma pré-concebida para ensinar Filosofia, muito menos desenvolver a atividade filosófica no ambiente escolar. Cada situação de aula requer uma didática específica, apropriada, o que não significa dizer que não haja recomendações gerais que possam ser úteis ao ensino de Filosofia. Cabe, desse modo, ao professor-filósofo<sup>15</sup> detectar as condições existentes para o ensinar, em outros termos, a “didática” filosófica é uma construção. O *como* ensinar estará vinculado à concepção de Filosofia e o filosofar tem ganhado relevo desde que se considere o contexto em que se ensina.

Cerletti (2009) tem ciência de que a Filosofia institucionalizada, a escolar, pode gerar impedimentos para o ensino filosófico, muito menos garante o *modus operandi* da atividade filosófica. Como ele diz “[...] qualquer conteúdo prescrito vai ter de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a aula se converta em um espaço para o pensamento.” (CERLETTI, 2009, p. 79). Para tanto, deve-se promover o ensino de tal modo que desenvolva o pensamento crítico no aluno e cabe ao professor o papel de estimular os estudantes a superar o simples contato com os textos canônicos da Filosofia ou desafiar-los a superar a mera leitura técnica de um texto.

Guilherme Obiols (2002) procura estabelecer o que ele denomina de *modelo formal*<sup>16</sup> de ensinar Filosofia. Embora reconheça que o termo modelo possa implicar o estabelecimento de uma norma, de um padrão, compreende que essa nomenclatura deve servir de referência para ensinar

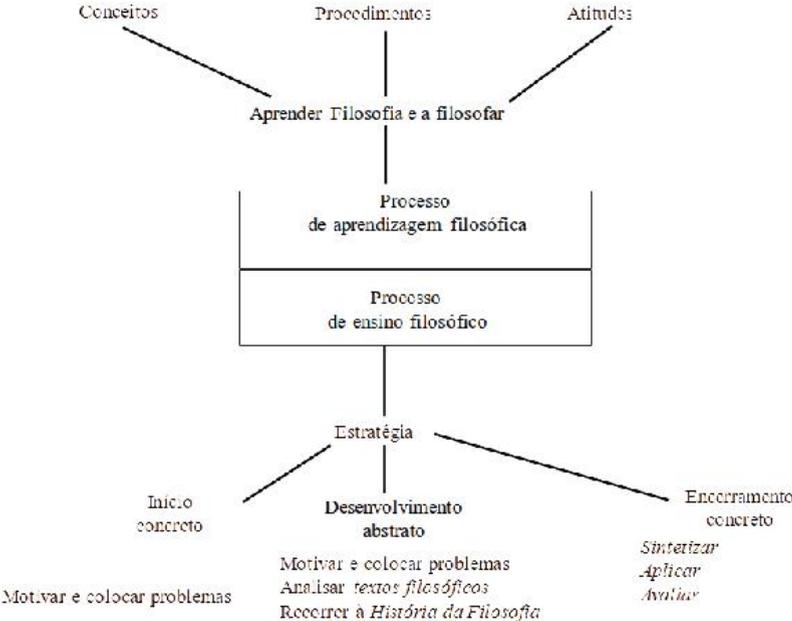
---

<sup>15</sup>O professor-filósofo ou professora-filósofa é aquele, segundo Cerletti (2009, p.78), que reflete sobre o ensinar, não no sentido estritamente técnico, como se ensinar tivesse fórmulas idealizadas. Refletir significa ter uma postura ativa, criadora, diante do contexto e do conteúdo ministrado, desde que o objetivo final seja conduzir o estudante à atividade filosófica.

<sup>16</sup>Designa-se, a princípio, um modelo que não é solidário com nenhuma corrente filosófica em particular, senão com uma concepção ampla de Filosofia que indaga de forma argumentativa, podendo ou não encontrar soluções, considerando a tradição filosófica (OBIOLS, 2002, p. 119).

Filosofia em diversos níveis e circunstâncias. O modelo estabelecido por ele parte da premissa de que a aprendizagem filosófica é inseparável do aprender Filosofia e filosofar, procurando estabelecer um caminho que se compactue com a abordagem histórica e com a temática. Com isso, Obiols pretende superar a suposta oposição entre o ensino baseado na rigidez dos conceitos e o sem conteúdo filosófico, alicerçado unicamente no “achismo” do senso comum. A Figura 1 sintetiza suas ideias.

Figura 1 - Processos de aprendizagem e de ensino filosóficos



Do ponto de vista didático, a organização de um curso de Filosofia seria dividida em três partes que interagem entre si e de forma processual: (1) Início, momento no qual o problema é colocado em questão; (2) Desenvolvimento, corresponde à abstração filosófica; (3) Encerramento, entendido como a etapa em que se volta ao concreto, recapitula-se o caminho percorrido de forma consciente e finaliza-se com a apresentação de novas questões ao problema posto inicialmente. Nesse sentido, a tarefa do professor é orientar o trabalho dos estudantes, além de reservar um

momento para a síntese e para a avaliação<sup>17</sup> dos conteúdos desenvolvidos durante o processo de aprendizagem.

Entretanto, Obiols (2002) destaca que seu *modelo formal* reserva peculiaridades que devem respeitar o nível de escolarização. No caso da Filosofia escolar, aquela direcionada aos jovens, ele destaca que a seleção dos conteúdos deve ser do interesse do professor e não apenas dos estudantes. Essa condição se justifica, porque o docente precisa compreender os possíveis caminhos que a atividade filosófica pode ter quando for desenvolvido pelos estudantes. Cabe a ele tentar detectar as possíveis respostas que podem ser dadas pelos estudantes, muitas delas de “senso comum”, para mostrar-lhes os limites e equívocos de cada uma. Outro destaque feito por ele diz respeito à etapa de encerramento, ocasião que requer do professor revisar as respostas conjuntamente com os alunos, avaliar a aprendizagem e solicitar uma análise crítica, por parte dos discentes, da prática docente desenvolvida em sala de aula. Soma-se a essas três questões a recomendação de ter o limite de 20 (vinte) alunos por sala, o exercício da liberdade de cátedra para escolher os materiais didáticos e os conteúdos que serão ministrados em sala, a capacidade de permitir o trabalho autônomo dos estudantes e, por fim, compreender que os jovens secundaristas têm preocupações de ordem existencial. “[...] Em resumo, sem ser, naturalmente, a panaceia universal, o modelo formal geral cujas bases apresentamos parece que constitui um chão sólido, com raízes na Filosofia mesma e em algumas ideias e teorias pedagógicas contemporâneas, para pensar o ensino da Filosofia” (OBIOLS, 2002, p. 133).

Observa-se, com base no exposto, que Cerletti e Obiols estão preocupados em garantir a atividade filosófica no ambiente escolar. Em que pesem as argumentações de ambos, pode-se constatar que o ensino da Filosofia no Brasil preserva peculiaridades, se comparado com a experiência argentina. A primeira delas é de ordem histórica. Como foi visto, a História do ensino da Filosofia no Brasil é marcada por altos e baixos, o que acarreta consequências práticas no ambiente escolar. Talvez isso justifique o fato de que, toda vez em que a Filosofia fica fora da grade oficial da Educação Básica, volta-se aos argumentos em defesa de seu retorno. Quando ela retornou ao currículo oficial na primeira década do atual sécu-

---

<sup>17</sup> Obiols (2002, p. 125) observa que, no momento da avaliação, o professor precisa estar aberto à crítica, por entender que ela é uma característica fundamental da atividade filosófica.

lo, questões de ordem metodológica permearam o debate<sup>18</sup>.

No Brasil, alguns autores se preocuparam em desenvolver uma concepção de ensino de Filosofia centrada no seu caráter formativo. Antônio Joaquim Severino (2004), por exemplo, estabelece que a Educação precisa colaborar com a formação integral nos estudantes, embora reconheça que haja um problema concreto para que isso ocorra: procurar estratégias eficazes para garantir o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a metodologia de ensino torna-se mecanismo fundamental, o que requer atenção para algumas questões. A primeira diz respeito à concretude dos conteúdos ministrados em sala de aula. Eles precisam ser ministrados de tal modo que o estudante os ressignifique em sua experiência existencial. Em seguida, destaca a importância de recorrer aos clássicos da História da Filosofia como fonte principal, embora enfatize que abordar a Filosofia a partir de seus temas é o meio mais apropriado para sensibilizar o estudante à atividade filosófica. Disso resulta, que “[...] a formação humana se dá, então, como uma apropriação pessoal de uma cultura coletiva, ou seja, trata-se de um encontro dialético entre uma subjetividade aberta a significações e um acervo acumulado de significações” (SEVERINO, 2004, p. 107).

Patrícia Velasco (2016) desenvolve uma argumentação à luz da legislação educacional, particularmente as DCNEM e as OCN. Ciente de que a legislatura impõe limites ao ensino da Filosofia, ela identifica que “[...] o trabalho filosófico em sala de aula demanda a familiaridade com temas e problemas filosóficos que possibilitam ao estudante, educado para a inteligibilidade, pronunciar o mundo.” (VELASCO, 2016, p. 118). Essa preocupação com o caráter formativo da Filosofia no Ensino Médio impacta diretamente nos aspectos de ordem metodológica. Desse modo, o trato com os conceitos, a análise crítica, a problematização, o desenvolvimento do raciocínio e a competência argumentativo-discursiva são algumas das características que devem ser observadas na atividade filosófica em sala de aula, estreitando os laços da Filosofia com a atividade educativa.

Em suma, com o retorno da obrigatoriedade da Filosofia ao Ensino

---

<sup>18</sup> Embora não haja um estudo científico que possa confirmar ou não tal afirmativa, observa-se que, desde os anos 1990, a discussão em torno do ensino da Filosofia girou em torno do seu marco legal, ou seja, considerou a sua inclusão ou não no currículo oficial. Esta percepção justifica-se pelo próprio motivo que ordenou os debates. Em outros termos, sem ter a garantia da Filosofia na educação básica, pesquisadores da área optaram em produzir textos defendendo o seu retorno à grade curricular. Com o retorno da Filosofia ao Ensino Médio, a produção científica pautou-se em questões de ordem prática, por exemplo, centrada em aspectos metodológicos, avaliativos, material didático etc.

Médio, o debate em torno das questões de ordem metodológica entrou na ordem do dia. A impressão que fica é a de que o ensino da Filosofia tem sido redefinido pelo sentido institucional que lhe é outorgado. Desse modo, o ensino filosófico consiste em uma forma de intervenção filosófica, seja por meio dos textos filosóficos, seja das problemáticas, seja das temáticas filosóficas etc. O fato é que ensinar Filosofia e ensinar a filosofar compõem o cenário da atividade filosófica em sala de aula e dão um caráter formativo à Filosofia no Ensino Médio.

### **3 Abordagem histórica x Abordagem temática: convergências e divergências**

Durante bom tempo, houve certa celeuma em torno do debate sobre se a Filosofia poderia ser ensinada ou se ensinaria a filosofar. Embora não haja nenhum estudo da arte para diagnosticar a quantidade de artigos, dissertações e teses em torno dessa questão, percebe-se que, dos anos 1990 até a aprovação da obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio, em 2008, muitos textos foram publicados em todo o País. A impressão que se tem é que há pontos comuns e outros divergentes em torno das duas abordagens metodológicas.

A denominada abordagem Histórica é feita a partir do método estrutural para a leitura de textos filosóficos. Para esse paradigma metodológico, ensinar Filosofia é ensinar aquilo que foi pensado pelos/as filósofos/as ao longo do tempo. Segundo Victor Goldschmidt (2002), a leitura estrutural tenta desvendar o movimento do pensamento do filósofo em questão, até porque o pensamento filosófico está na estrutura da própria obra. Essa declaração mobiliza o leitor de Filosofia a procurar descobrir a estrutura contida no texto, identificando sua lógica interna e dinâmica conceitual.

Hegel (2000) é tido como o teórico da abordagem Histórica. O autor da *Fenomenologia do espírito* observa que fazer Filosofia é percorrer sua trajetória histórica. Entre os anos de 1806 e 1816<sup>19</sup>, exerceu a função de diretor do ginásio de Nüremberg, o que o conduziu a desenvolver reflexões filosóficas sobre Educação. Por causa disso, abordou o tema do ensino de Filosofia no ginásio e na universidade, com foco em vários aspectos,

---

<sup>19</sup>É nesse período que Hegel profere conferências sobre o ensino da Filosofia, o que marca sua atividade filosófica pelo envolvimento com questões relacionadas ao ensino de conteúdos filosóficos.

a exemplo da importância do seu ensino e das discussões em torno da metodologia de ensino.

Partindo da premissa de que se deve educar as crianças para que elas se tornem indivíduos autônomos e livres, a reflexão desenvolvida por Hegel sobre Educação não pode prescindir do conceito de natureza (tese). É essa natureza que deve ser transformada via processo educativo, constituindo uma espécie de segunda natureza (antítese) no indivíduo educado, convertendo-o em um ser artificial, moldado em um movimento dialético resultante da negação e afirmação da própria condição humana.

Com razão tem-se afirmado que a reflexão sobre a Educação não pode prescindir do conceito de natureza, dado que este constitui algo como seu “antagonismo necessário”. A Educação é a tentativa de melhorar e de superar a mera natureza humana, não perdendo-a de vista como ponto de referência (HEGEL, 2000, p. 33, tradução minha).

Assim, o segundo nascimento do indivíduo significa a modificação do seu estágio natural para o social, integrado ao processo histórico, caminho que torna possível a constituição do sujeito<sup>20</sup> autônomo. É uma espécie de caminhar em direção ao progresso da consciência, com vistas a conformar o ser humano em um sujeito moral e cultural. Assim, o “saber do mundo”, como quem sabe cientificamente, é possível devido ao progresso do desenvolvimento do espírito, que no decorrer da experiência vivenciada – a História – avança na capacidade de saber-se a si mesmo.

A reflexão desenvolvida por Hegel em torno do ensino da Filosofia procura responder à seguinte questão: Como a Filosofia deve ser ensinada? Seu ensino requer empenho reflexivo e analítico, o que impede a realização de concessões e facilitações no momento de ser ensinada. O exercício filosófico é árduo e requer certo nível de disciplina intelectual, o que dificulta sua popularização.

No *Informe pedagógico* de 1812, Hegel estabelece que o ensino da Filosofia no ginásio precisa considerar dois aspectos: (1) Os conteúdos que devem ser ensinados; (2) O método. Para os conteúdos, a divisão deve

---

<sup>20</sup> “[...] O sujeito cognoscente que se coloca a tarefa de conhecer o mundo é o próprio espírito, enquanto a própria totalidade do mundo. Daí, a experiência necessária para se conhecer o mundo já está posta, pois é a própria história do espírito. Assim, o espírito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de si mesmo: como sujeito cognoscente de si mesmo é o espírito subjetivo, como objeto de si mesmo é o espírito objetivo” (SILVA, 2013, p. 24).

seguir o nível de escolaridade de cada estudante. Para a classe inferior, recomenda-se ensinar o conhecimento da Religião, como também o de direitos e deveres. Para a classe média, equivalente ao Ensino Médio, sugere o ensino da Cosmologia, Teologia natural em conexão com as três críticas kantianas<sup>21</sup> e Psicologia. A classe superior deve ser reservada ao ensino da *Enciclopédia filosófica*.

Quando aborda o tema do método, anuncia sua tese central: “[...] Deve-se viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc.”, e complementa: “[...] Quando se chega a conhecer uma cidade e passa depois por um rio, outra cidade etc., se aprende, em todo caso, com tal motivo da viajar, e não só se aprende porque se viaja realmente.” (HEGEL, 2000, p. 139, tradução minha). Assim, deve-se percorrer a História da Filosofia para poder aprender, não apenas os conteúdos filosóficos, mas, principalmente, para filosofar. Isso ocorre à medida que o jovem estudante adentre os detalhes de cada sistema filosófico, a exemplo do que acontece em uma viagem. Ao acessar o conteúdo de Filosofia estudando-o, o filosofar se processa, advoga o filósofo alemão.

O segundo motivo que justifica a *abordagem histórica* é o fato de que, na acepção hegeliana, a Filosofia contém os mais elevados conhecimentos racionais já produzidos pela Humanidade, ou seja, o que há de verdadeiro e universal. Assim, a Filosofia deve ser ensinada e aprendida na mesma medida que as Ciências, sendo justificada pelo fato de que, quanto mais se aprende Filosofia, mais se afasta o indivíduo da ignorância e das ilusões.

Quando se aliam os aspectos de conteúdo com os metodológicos, entende-se melhor a defesa que Hegel faz do ensino da Lógica para esse nível de escolarização. Para ele, os conteúdos devem contribuir para o pensar abstratamente, de forma racional, afastado de qualquer perspectiva supersticiosa. Assim, quando é recomendado viajar pela História da Filosofia, espera-se que a mediação feita entre o estudante e o conteúdo permita-lhe perscrutar o conteúdo filosófico de forma abstrata, habilitando-o a pensar abstratamente.

Aprende-se a pensar abstratamente mediante o pensamento abstrato. Com efeito, se pode querer, ou começar pelo sensível, o concreto e, mediante análises, elaborar e elevar até o abstrato, adotando desse modo – segunda parece – o caminho prescrito pela natureza, ascendendo do mais fácil até o mais difícil (HEGEL, 2000, p. 142, tradução minha).

---

<sup>21</sup> Crítica da razão pura, Crítica da razão prática e Crítica do juízo.

Em outro *Informe*, desta vez publicado em 1822, Hegel expõe mais elementos de ordem metodológica para o ensino da Filosofia. Preocupa-se com o fato de que os jovens chegam ao Ensino Superior sem ter a mínima preparação para o estudo de Filosofia. O ensino ginásial deve prepará-los para o pensamento especulativo, partindo de questões materiais, sensíveis. Assim, a tarefa essencial do ensino da Filosofia é selecionar conteúdos que conduzam os estudantes a desenvolverem o pensamento especulativo e ocuparem o raciocínio com questões de ordem universal.

Isso significa trabalhar com conteúdos que abordam elementos da: (1) *Psicologia empírica*, entendida como representações acerca das sensações dos sentidos externos, da memória e da imaginação; (2) *Lógica*, entendida como teoria do conceito, do juízo e do silogismo; (3) *Metafísica*. Não se deve descartar conteúdos relacionados à *Moral*. Para que isso ocorra, Hegel defende a supressão de carga horária destinada ao Ensino do Alemão e da literatura alemã ou de *Enciclopédia jurídica* para dedicar mais tempo às aulas de Filosofia. Quanto à questão do livro didático, informa que não sabe qual indicar, embora possam ser extraídos elementos importantes dos existentes, dos antigos e dos mais heterogêneos, cabendo ao governo central selecionar os trechos mais apropriados.

Talvez seja na *Introdução à História da Filosofia* que Hegel formule elementos mais explícitos na defesa de que o ensino da Filosofia seja desenvolvido com base na sua História. Ela é registrada em conexão com o seu tempo, o que faz com que não seja transformada em uma narrativa dos fatos, mas que seja compreendida como algo essencial para o desenvolvimento individual. No caso da Filosofia, os conceitos devem ser o alvo a ser buscado e compreendido na História da Filosofia, descortinando o nexos que liga os tempos passados e o nível alcançado pela própria Filosofia nos dias atuais. Como diz o próprio Hegel: “[...] O que devemos representar é a atividade do pensamento livre; devemos representar a História do mundo no pensamento, o processo do seu nascimento e produção”, e complementa.

[...] A História que nos propomos a fazer é a História do pensamento que a si se encontra; e por meio do pensamento acontece que ele se encontra na medida em que se produz; por isso só existe e é real na medida em que se encontra. As manifestações desse processo são as filosofias, e as séries das descobertas, de que o pensamento se vale para se descobrir, constituem o trabalho de dois mil e quinhentos anos (HEGEL, 1999, p. 383).

Desse modo, a História da Filosofia não se pode perder em particularidades, pormenores, mas deve estar centrada nos aspectos geral e universal. Assim, a Filosofia se propõe a compreender o que é eterno, imutável, a verdade. Paradoxalmente, a História reside naquilo que é passado, que não existe mais, visto que, ao deixar de existir, deu lugar a outra coisa. Ora, como equacionar essa questão? Hegel elenca algumas soluções.

Primeiro, deve-se considerar a História da Filosofia como uma galeria de opiniões. A História narra os acontecimentos passados, dos povos e dos indivíduos. Já os conteúdos da Filosofia se dão por ideias. É na relação dialética entre o factual e o ideal, entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o universal que se desenvolve a História da Filosofia. Assim, essa História não será registrada por simples enumeração dos fatos ou de opiniões, porque não existem opiniões filosóficas, ela é a ciência objetiva da verdade, é o conhecer por conceitos. (HEGEL, 1999, p. 390)

Outro aspecto a considerar é que a História da Filosofia é um campo de batalhas conceituais, isto é, um local onde só há morto. Isso ocorre porque os sistemas filosóficos foram sendo sepultados, no decorrer do tempo, por outros sistemas. Esse exercício de correção, de ajuste, de supressão das imperfeições dos sistemas conduz a outro.

Hegel aponta que a História da Filosofia deve se preocupar apenas com a própria Filosofia, com os conceitos que ela pode captar nos mais diversos tempos históricos. A atividade intelectual que se desenvolve nessa tarefa é o que garante o filosofar. Há, portanto, uma relação intrínseca entre a Filosofia e o seu próprio desenvolvimento. Hegel identifica que “[...] como a Filosofia é sistema em desenvolvimento, também o é a História da Filosofia” (HEGEL, 1999, p. 401). Em outros termos, a História da Filosofia é a própria Filosofia, ou seja, ensinar Filosofia implica ensinar História da Filosofia. Do ponto de vista metodológico, pode-se concluir que ao produzir a si mesma, a Filosofia toma o factual como ponto de partida a ser superado. Em seguida, concentra-se em si mesma e é aí que ela chega à abstração, ao mundo do pensamento, e aqui reside aqui a atitude filosófica diante da História da Filosofia.

Ao analisar a perspectiva hegeliana para o ensino da Filosofia, Novelli (2005) destaca a relação entre a História da Filosofia com o filosofar, compreendendo que ambas compõem o mesmo objetivo, aprender Filosofia ou filosofar só é possível por intermédio de sua História e requer a mediação, que pode ser feita pelo professor e pelos textos clássicos. Nesse sentido, não há contradição entre ensinar Filosofia e filosofar:

[...] Filosofar é apropriar-se de um conteúdo que é acessível pelo desenvolvimento de atitudes condizentes com o almejado. Contrariamente a Kant, segundo o qual não se aprende Filosofia, mas tão somente a filosofar, Hegel sustenta não haver diferença entre aprender Filosofia e aprender a filosofar, pois somente é possível aprender a filosofar aprendendo Filosofia (NOVELLI, 2005, p. 137).

Só mais duas observações referentes à contribuição hegeliana ao ensino da Filosofia. A primeira refere-se à liberdade. Para pensar por si mesmo, o indivíduo requer a liberdade de consciência como condição fundamental. O pensamento livre é o único capaz de compreender o absoluto. Assim, o livre pensamento filosófico encontra ressonância na liberdade prática, no agir e, graças a esse nexos entre liberdade de pensamento e política, é que se formam as constituições livres.

A última diz respeito à divisão e às fontes da História da Filosofia. Após dividi-la em três períodos – Filosofia grega, Filosofia intermediária e Filosofia Moderna (germânica), afirma que as fontes não são os historiadores, mas os próprios filósofos e suas respectivas obras. Entretanto, Hegel alerta para o fato de que, como são muitas, as obras dos clássicos não podem ser o único caminho. Nesse sentido, pode-se recorrer a historiadores e a escritores que versam sobre situações que chegaram até os dias correntes. Há os casos em que os livros filosóficos ficaram incompletos, o que legitima, também, a busca de outras fontes.

Observa-se que a proposta metodológica de Hegel considera que ensinar Filosofia tem como base a História da Filosofia, muito embora compreenda que este ato, em si mesmo, significa ensinar a filosofar. Entretanto, antes dele, outro filósofo alemão desenvolveu uma reflexão que tem sido utilizada para fundamentar a abordagem temática. Caracterizada com base nos escritos de Kant (2000) denomina-se abordagem temática aquela que usa temas para ensinar conteúdos filosóficos aos estudantes<sup>22</sup>.

Os defensores da abordagem temática argumentam que ela promove uma tentativa de aproximar a Filosofia da realidade dos estudantes, por meio de temas com apelo existencial ou do cotidiano. Segundo essa abordagem, a História da Filosofia pode ou não ser utilizada como fonte para ensinar Filosofia, até porque ela busca superar a possibilidade de os conteúdos filosóficos serem convertidos em um desfile de nomes e de

---

<sup>22</sup>Em Filosofia, as principais áreas temáticas são: Ética e Filosofia Política, Epistemologia (Teoria do conhecimento), Metafísica (Ontologia), Estética e Lógica.

conceitos desenvolvidos ao longo da História.

Para o professor, talvez a grande vantagem de adotar o tema filosófico como abordagem metodológica reside no fato de que as aulas podem ser ministradas utilizando diversos recursos didáticos, como vídeos, músicas, textos literários, histórias em quadrinhos, imagens etc., e não apenas adotando o texto do filósofo ou do comentador.

Por que Kant é utilizado como fundamento teórico da abordagem temática? Na *Arquitetônica da razão pura, capítulo da Crítica da razão pura* (KrV), o filósofo de Königsberg afirma: “[...] Pode-se apenas aprender a filosofar” (KANT, 2001, p. 673). Esse fragmento tem sido utilizado para justificar que só é possível aprender a filosofar, jamais aprender Filosofia.

Vários especialistas contribuíram com o desenvolvimento dessa interpretação. Um que tem certo destaque é Mário Ariel González Porta. No livro *A Filosofia a partir de seus problemas*, o autor diz que “[...] é um mérito kantiano o haver chamado a atenção sobre a diferença entre “ensinar conteúdos filosóficos” e ‘ensinar a filosofar’” (PORTA, 2014, p. 23). Ora, essa questão conduz à seguinte indagação: Se ensinar Filosofia é ensinar a filosofar, como se ensina Filosofia e como se ensina a filosofar? Em outros termos, a tese kantiana de que se ensina a filosofar converte-se em um problema de ordem metodológica.

Para equacionar tal situação, uma possibilidade explicativa é entender que o verbo filosofar indica uma atividade e ao mesmo tempo seu produto. Filosofar

[...] trata-se da capacidade de uma reflexão sistemática, metódica e (em maior ou menor medida) autônoma sobre certos problemas. Em tela, jamais há Filosofia em nenhum sentido, nem sequer no mais desprezioso de entender um texto (PORTA, 2014, p. 25).

Então o que torna possível o filosofar? É preciso ter um problema para ser pensado. Entretanto, os problemas filosóficos estão constantemente mudando, o que garante ao problema ser revisto permanentemente. O que caracteriza um problema filosófico? (1) É uma pergunta filosófica; (2) Fixa o problema como tal e de forma suficiente, a ponto de entender o mecanismo que lhe garante a resposta; (3) A possibilidade de formulá-lo como uma pergunta gramaticalmente completa. “[...] A tarefa da Filosofia [portanto], não é responder perguntas, mas sim dissolvê-las, evidenciando que elas, em última instância, carecem de sentido.” (PORTA,

2014, p. 34). Assim, o ensino da Filosofia tem como propósito elucidar o caminho percorrido por determinado filósofo a elaborar o problema filosófico que o auxiliou a equacionar determinada situação. Ora, se o problema filosófico é a ponta de lança para a abordagem temática, qual será o ponto de chegada? Segundo Porta, é o desenvolvimento da racionalidade filosófica. Para ele, “[...] a Filosofia não é outra coisa que a consumação plena da racionalidade. Uma razão que não culmine em Filosofia é uma razão mutilada” (PORTA, 2014, p. 44).

Percebe-se que a argumentação apresentada por Mário Ariel González Porta caminha em direção à hipótese de que ensinar Filosofia é ensinar a filosofar. Isso ocorre por causa da crítica que o comentador faz, a partir da leitura do texto kantiano, à noção hegeliana de ensinar Filosofia a partir da sua História. Como contraponto, expõe que o importante não é dominar os conceitos filosóficos, mas compreender o mecanismo que conduz cada filósofo a problematizar determinado tema.

Por conseguinte, espera-se que o ensino de Filosofia possibilite ao estudante problematizar os temas que foram problematizados pelos clássicos da Filosofia, pois só assim entenderá o mecanismo racional do filosofar. Nesse sentido, mais do que aprender determinado conhecimento, a exemplo do que acontece com as ciências, o ensino de Filosofia deve provocar no estudante o raciocínio com base nos mais diversos problemas.

Lidia Maria Rodrigo (2004) também analisa a contribuição kantiana ao ensino da Filosofia, notadamente à discussão em torno da metodologia. No texto intitulado *Aprender a Filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana*, nota-se que defende a interpretação de que há certo reducionismo do texto kantiano ao identificar que algumas categorias não tiveram o devido destaque. Para ela, esse reducionismo conceitual provoca, de forma equivocada, a falsa dicotomia entre aprender Filosofia e aprender a filosofar.

Para ela, a argumentação de Kant é centrada na ideia de que não há indissociabilidade entre aprender Filosofia e aprender a filosofar. Recorre ao próprio texto kantiano para afirmar que o conhecimento é originado segundo dois pontos de vista: objetivo, aquele que se refere às condições de possibilidade do conhecimento, e subjetivo, que tem a ver com os modos de aquisição do conhecimento.

Do ponto de vista subjetivo, o conhecimento pode ser de dois tipos: racionais e históricos. No caso da Filosofia, ela só pode ser aprendida do ponto de vista histórico, nos moldes estabelecidos pelo filósofo de Königsberg: “[...] Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível,

por conseguinte, aprender a Matemática, mas nunca a Filosofia (a não ser historicamente).” (KANT, 2001, p. 672). Nesse sentido, Rodrigo (2004, p. 93) ressalta que o conhecimento histórico das doutrinas filosóficas se funda na faculdade da imitação. Desse modo, a Filosofia não é um ato criativo, inventivo, que repousa na própria razão, mas é obtida por meio da razão alheia. Então a Filosofia só pode ser aprendida do ponto de vista subjetivo-histórico.

Isso implica dizer que só é possível filosofar tendo como ponto de partida o conhecimento da História da Filosofia. Essa é a conclusão de Lídia Maria Rodrigo, com base nos estudos que desenvolveu do texto kantiano. Vale observar que o ensino da História da Filosofia não pode ser apresentado como uma crônica do passado, a exemplo do que acontece com a abordagem histórica. Pelo contrário, a apropriação da História da Filosofia ocorre mediante a interrogação do tempo presente, das questões do cotidiano, legitimando Kant como teórico da abordagem temática.

Ora, se a Filosofia kantiana pode ser utilizada para fundamentar a abordagem temática, buscar-se-ão elementos nos textos do filósofo de Königsberg, notadamente naqueles que expressam sua reflexão educacional, para melhor subsidiar tal defesa. De início, é preciso compreender que, para a Filosofia kantiana: “[...] Somente o ser humano que for capaz de pensar por causa própria estará em condições de tomar a lei moral como sua obrigação” (DALBOSCO, 2011, p. 114). Em outros termos, a assertiva kantiana que auxilia a fundamentar a abordagem metodológica denominada de temática encontra no texto *Resposta à pergunta: que é Aufklärung?* um alicerce fundamental.

Kant (2009) define *aufklärung* como a saída do homem de sua menoridade, compreendida por ele como o estágio no qual o ser humano é incapaz de fazer uso da própria razão sem a direção de outrem. O diagnóstico feito para justificar essa condição de menoridade encontra respaldo no próprio sujeito. No entanto, Kant admite que a saída da menoridade não é fácil nem simples. Isso ocorre porque o ser humano não teve coragem, muito menos decidiu sair dela, o que o torna responsável por manter-se nessa situação. Desse modo, admite que não será tarefa de uma geração a saída da menoridade, até porque é cômodo ser menor. Sair da menoridade é difícil e requer trabalho. Lutar contra esse aspecto natural não é fácil, muito menos seguro, “[...] por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura” (KANT, 2009, p. 102).

Por outro lado, ele constata que o ser humano não vive, atualmente,

em uma época marcada pelo espírito do *aufklärung*. Para alinhar a saída da menoridade com o espírito esclarecido, o autor das três críticas compreende que é fundamental promover ações contínuas, progressivas, que aperfeiçoem constantemente cada sujeito:

[...] Através de um progressivo iluminar-se (*aufklärung*), a fundação de um modo de pensar que pode transformar, com o tempo, as toscas disposições naturais para o discernimento moral em princípios práticos determinados e assim finalmente transformar um acordo extorquido patologicamente para uma sociedade em um todo moral (KANT, 1986, p. 13).

O aperfeiçoamento requerido por Kant vai impactar, diretamente, a Educação das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, ele deve estar voltado para a constituição do espírito esclarecido, para a *aufklärung*. O desafio não é simples, até porque é trabalhoso retirar dos seres humanos seus aspectos mais rudimentares, naturais, instintivos, e dar-lhes condições de agir por si sós. Como versa o próprio Kant (1986, p. 12): “[...] Ele [o homem] não deveria ser guiado pelo instinto, ou ser provido e ensinado pelo conhecimento inato; ele deveria antes, tirar tudo de si mesmo.” (KANT, 1986, p. 12). O ideal da *Aufklärung* requer que o homem aja por causa própria, de forma racional, e faça uso da razão nos atos praticados publicamente. Assim, educar para a autonomia, com vistas ao agir racionalmente em sociedade, torna-se condição fundamental para o ensino da Filosofia.

No livro *Sobre a pedagogia*, observa-se que o ser humano só se torna homem graças à Educação que recebe. Constata-se, também, que ele é a única espécie do mundo animal que precisa ser educada, exigindo que uma geração eduque a outra. Segundo Kant, falar em Educação é pensar na condição futura do indivíduo e da sociedade.

O homem nasce selvagem e deve ser acostumado, desde cedo, a submeter-se aos preceitos da razão. Para tanto, a disciplina é fundamental, porque serve como limite para o instinto selvagem que cada indivíduo traz consigo ao nascer. De igual modo, a disciplina contribui para a constituição do espírito livre em cada indivíduo, condição que compactua com a ação racional. Por isso, a disciplina, tanto a corporal como a moral, exercem um papel fundamental no pensamento educacional kantiano.

Quando se faz o recorte em torno da moral, Kant (2012, p. 26) denomina de Educação prática ou moral aquela por meio da qual o homem deve ser formado para que possa viver como um ser que age livremente. E

quais elementos compõem a Educação prática: (1) Aptidão; (2) Prudência mundana; (3) Moralidade. No caso da moralidade, Kant entende como algo que diz respeito ao caráter, à preparação para a vida moderada.

Para que a moralidade seja constituída na criança, deve-se ensinar poucos conhecimentos, de tal modo que esse pouco seja bem fundamentado. Outro aspecto observado por ele quando o assunto é constituir o caráter moral nas crianças diz respeito aos deveres do indivíduo para consigo mesmo e para com os outros. Na primeira situação, “[...] o homem tem no seu íntimo uma certa dignidade que o enobrece perante todas as criaturas, e o seu dever é não negar essa dignidade da humanidade na sua própria pessoa” (KANT, 2012, p. 68). Na segunda, “[...] a veneração e respeito pelo direito dos homens têm que lhes ser ensinados muito cedo, e tem de se velar muito para que os ponha em prática” (KANT, 2012, p. 69).

Em outros termos, é a constituição da moralidade que torna o ser humano em um ser racional. Só por meio dela, por exemplo, o homem se torna bom, virtuoso. Portanto, cabe à Educação desenvolver esse aspecto na criança desde a tenra idade, até porque tudo se assenta por meio de alicerces corretos.

Ora, a proposta educacional kantiana tem uma finalidade prática e deve ser inserida no contexto do progresso histórico. A natureza, com suas contradições, é o que permite ao ser humano civilizar-se, contribuindo com o desenvolvimento de sua faculdade racional. *Grosso modo*, Filosofia e Educação são dois lados da mesma moeda, quando se pensa em uma metodologia para ensinar Filosofia com base em Kant. Educa-se para constituir sujeitos autônomos, moralmente racionais.

[...] A formação moral que vise à adoção do ponto de vista da humanidade como fim só é possível pela condição autolegisladora do sujeito, pois é ela que, antes de tudo, lhe impede de escapar da consciência de sua condição frágil [...] A autolegislação é um longo processo formativo que deve iniciar já na infância, período no qual a criança precisa ser educada a viver mediante pequenas regras, para, quando adulta, sentir-se livremente obrigada à lei moral (DALBOSCO, 2011, p. 77).

Para finalizar, é bom destacar que, para Kant, a Educação retira a criança de sua condição natural e exerce, portanto, um efeito negativo. Em seguida, a Educação desempenha um papel positivo, visto que lhe permite aprender os conhecimentos elementares para o convívio social. É nessa

seara que o ideal de *aufklärung* deve ser desenvolvido, conduzindo os indivíduos a agirem racionalmente.

Nesses termos, ensinar Filosofia é ensinar a filosofar, entendido como atividade da razão que visa ao pensar por si próprio, sem depender de outrem. E como se aprende a filosofar? Do mesmo modo que se aprende a nadar nadando, só se aprende a pensar pensando. Para Kant, “[...] aprende-se a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão [...] A verdadeira Filosofia deve, pois, fazer, pensando por ela mesma, um uso livre e pessoal de sua razão e não imitar servilmente.” (KANT *apud* RAMOS, 2007, p. 202). Portanto, pode concluir que, com base no exposto, Kant não é tido como o referencial teórico para a abordagem temática gratuitamente.

## 4 Abordagem problemática: a aula de Filosofia como criação de conceitos

Pode-se afirmar que a abordagem metodológica denominada problemática resulta da adaptação e da aplicação que o professor Sílvio Gallo (UNICAMP) fez dos textos de Gilles Deleuze e Félix Guattari ao ensino da Filosofia. Centrada na lógica da construção de conceitos, criam-se conceitos para enfrentar os problemas. A proposta pretende ensinar aos estudantes como pensaram e como pensam os filósofos, convidando-os a fazerem o próprio movimento de pensamento.

O ponto de partida é a crítica à forma pela qual se ensina Filosofia nas escolas atualmente. Observa-se que a preocupação central é com o ensinar e não com o aprender Filosofia. Ensina-se, desse modo, a refletir com base em uma determinada concepção ou tradição filosófica, fazendo com que o estudante pense o já pensado. De igual modo, entende-se que a Filosofia não é contemplação, visto que, dessa forma, ela perde seu caráter criativo, reflexivo. Como diz o próprio Sílvio Gallo (2012, p. 62), “[...] parece-me que o fundamental, para as aulas de Filosofia, é tomar a Filosofia como uma atividade, o que nos levaria para além do clássico debate entre Kant e Hegel: ensina-se *Filosofia* (isto é, *conteúdo*) ou *filosofar* (isso é, *processo*)?”, até porque, considerando as outras duas abordagens metodológicas (História e Temática), constata-se que ambas contemplam ou refletem com base em algo já existente.

Há outras duas críticas que devem ser feitas às concepções filosóficas existentes. A primeira dirige-se à tradição marxista, notadamente a

interpretação feita da *XI Tese sobre Feuerbach*, que diz que os filósofos interpretaram o mundo de diversas maneiras, cabe-lhes transformá-lo. Com base em Deleuze e Guattari (1992), Gallo (2008) afirma que a criação de conceitos já é, em si, um ato transformador, que intervém no mundo. A outra refere-se à compreensão de que Filosofia seria o fundamento epistemológico das Ciências. Nesse caso, Filosofia e método são termos incompatíveis, porque, quando se fala de método, pressupõe-se a existência de um controle, de um domínio sobre algo, traços que não compactuam com as peculiaridades da Filosofia.

Feitas essas considerações preliminares, parece que elucidar o significado deleuziano de Filosofia repercute diretamente na compreensão da abordagem problemática. Deleuze afirma que o objetivo da Filosofia é criar conceitos. O “filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13). Os conceitos não existem de forma pré-determinada, eles são fabricados, inventados, trazem consigo o aspecto criativo. O conceito é (1) assinado por um filósofo, que ressignifica o conceito e lhe dá um sentido autêntico, seu; (2) é uma multiplicidade, sendo formado por diversos componentes; (3) é criado a partir de problemas ou por questões mal colocadas; (4) traz consigo outros conceitos, numa espécie de encruzilhada conceitual; (5) não devem ser vistos como um sistema ou como uma resposta absoluta a um determinado problema; (6) é absoluto, quando condensa uma possibilidade de resposta a um dado problema, e relativo pois remete a outros conceitos; (7) não é discursivo, muito menos proposicional, características típicas da Ciência. Como diz Gallo (2008, p. 43), “[...] o conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo dessas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar.”

Nesses termos, o conceito não almeja a universalidade, muito menos tem a pretensão de ser “o” conceito, mas “um” conceito. Isso implica dizer que não há a Filosofia, mas Filosofias. Então como são constituídos? Segundo Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são formados na imanência, provocam uma espécie sequestro ou roubo de conceitos dispostos na História da Filosofia para realizar o trabalho de criação de conceitos. Cabe ao filósofo, portanto, não apenas criá-los, mas delinear o plano de imanência no qual o conceito será criado. “[...] Desse modo, o filósofo é o construtor-criador. A ele não seria mais dado o ato de simplesmente contemplar a realidade para encontrar um conceito que a expressasse, mas experimentá-la e expressá-la como e pela criação” (GELAMO, 2008, p. 129).

O plano de imanência<sup>23</sup> é uma espécie de delimitação espacial para a criação de conceitos. Deleuze e Guattari (1992, p. 59) afirmam que “[...] o plano de imanência é como um corte do caos e age como um crivo.” Assim, plano de imanência e o conceito se desenvolvem numa relação recíproca, organizando o caos<sup>24</sup> para (re)criar conceitos. O plano de imanência não pode ser entendido como “o” ou “um” suporte para a criação dos conceitos, muito menos o conceito em potência. Ele é o horizonte e o solo, sendo uma espécie de entreposto para a produção e circulação dos conceitos. Segundo Gelamo:

[...] O plano de imanência é o lugar onde se cria um modo de vida, onde o pensamento é atacado, é o não pensado que precisa ser experimentado para ser pensado. Por ser não pensado, o plano de imanência é pré-filosófico e pré-conceitual. Isso porque ele não é pensamento, mas é a matéria na qual o pensamento se dobrará. Desse modo, o plano de imanência está antes da Filosofia e antes da criação dos conceitos. Entretanto, é sobre esse plano que o pensamento se produzirá (GELAMO, 2008, p. 134).

Walter Kohan (2002), no artigo intitulado *Entre Deleuze e a Educação*, argumenta que Deleuze não é nem educador, muito menos filósofo da Educação. O que se observa é que ele se interessa pelo que está entre um e outro, ou seja, entre a Filosofia e a Educação. Desse modo, Deleuze pretende entender é como alguém produziu pensamento filosófico e como a Educação se converteu em um dispositivo discursivo sobre práticas pedagógicas. Para tanto, desenvolveu uma crítica à noção vigente de que a Educação supõe uma ontologia moralizante para cada indivíduo. De igual modo, rejeitou a perspectiva aferida à Educação, de que é uma espécie de reino dos modelos, da disciplina e do controle. Isso se deu porque, para Deleuze, a Educação nega o pensar livremente, característica inerente da própria Filosofia.

Kohan afirma que o problema da Educação é de ordem política,

---

<sup>23</sup> Para Gallo (1997), “[...] a exploração da ideia de plano de imanência não nos leva para o campo da Epistemologia ou da Teoria do Conhecimento, mas para aquele das relações da filosofia com sua história, com a pré-filosofia e com a não filosofia, relações que, como veremos, se entrelaçam num único nó ou feixe.”

<sup>24</sup> “O caos não é uma ausência total de determinações, mas a pura imanência com suas velocidades, que desterritorializam a todo o momento suas configurações” (GELAMO, 2008, p. 132).

porque ela está presa a modelos, avaliações, normativas etc. A Educação, nos moldes atuais busca formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos e com as competências necessárias para inserir-se no mundo do trabalho. Dessa forma, educa-se para um pensar majoritário, para controlar, de forma cada vez mais democrática. Isso tem implicações na aprendizagem. Segundo as palavras de Kohan (2002):

[...] Como alguém poderia aprender num mundo onde o controle se impõe sobre a vida, o singular é visto como ameaça e a diferença está presa ao mesmo e ao semelhante, ao análogo e ao oposto? Ninguém aprende de veras se não pode ser sede de um encontro com aquilo que o força a pensar. Quem pode aprender quando se determina de antemão que há as boas e as más aprendizagens? Pensa-se que a aprendizagem se dá na reprodução do mesmo ou na relação da representação e da ação, na reunião da "teoria e da *práxis*", como se diz habitualmente. Assim, a aprendizagem fica presa na unidade dual do sujeito e do objeto, no modelo da democracia não democrática. Mas não há aprendizagem se há reprodução do mesmo, se não há espaço para a repetição complexa e a diferença livre (KOHAN, 2002, p. 129).

Walter Kohan argumenta que aprender está no meio do saber e do não saber, requer do aprendiz caminhar entre os dois saberes e realizar um movimento do pensar, uma experiência do pensar. O texto - *Entre Deleuze e a Educação* – contribui para entender a crítica deleuziana à Educação vigente.

Nuno Fadigas, no livro *Inverter a Educação: de Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*, também desenvolve considerações pertinentes para pensar a Educação a luz do filósofo francês. Fadigas (2003) defende que é necessário inverter o platonismo na Educação. Para ele, o mito da Caverna<sup>25</sup>, em vez de narrar a ascensão epistemológica em direção ao conhecimento, promove a divisão, a seleção daqueles que podem ou não conhecer, ficando os últimos aprisionados no mundo do simulacro e da opinião. Assim, o método platônico contido no livro *A República* é o da seleção. Por isso que, como contraponto, o método proposto com base em Deleuze pretende inverter o platonismo, ou seja, estabelecer uma “metodologia” que deli-

---

<sup>25</sup>Para Fadigas (2003, p. 98), “[...] o mito surge no platonismo sob a forma de critério de distinção entre o verdadeiro e o falso pretendente, o puro e o impuro, o bom e o mau, o autêntico e o inautêntico.”

neie um “modo” de filosofar, que procure libertar os indivíduos da doxa de um modo diferente daquele concebido pelo fundador da Academia.

[...] A inversão do pensamento da representação que temos estado a isolar consiste apenas nisto: em esclarecer os conceitos, não através do modelo da identidade para proscrever a contradição, mas através da própria contradição; em explicar os conceitos, não pela procura dos seus semelhantes, das suas cópias, dos seus sinónimos para, conseqüentemente, rejeitar os seus dissemelhantes, os seus simulacros, os seus antónimos, mas pela procura destes três últimos; em determiná-los, não através da sua remissão de cópias que os legitimam enquanto ideias e humilham o simulacro, mas pela procura deste último para os destituir enquanto ideias, fundamentos, narrativas-fundação; em elucidá-los, não pela eleição do seu pretendente bem fundado, pela assunção do seu simulacro (FADIGAS, 2003, p. 99).

A inversão do platonismo se justifica, portanto, porque o platonismo é a concepção que predomina na tradição filosófico-educacional. Conceitos como autonomia, sociabilidade, liberdade, entre outros, tão marcantes do debate educacional estão, segundo Fadigas, contaminados pelo platonismo. Assim, é preciso rever o método que tem sido utilizado pelos filósofos da Educação para pensar os problemas educacionais. Dessa feita, é preciso formatar um “novo” método, de inspiração deleuziana, para que os estudantes sejam criativos, sintam-se capacitados diante das complexidades do mundo contemporâneo.

Como foi dito, Sílvio Gallo (2012) procura, à luz de Deleuze e Guattari, conceber uma proposta metodológica para ensinar Filosofia, que tenha como objetivos o desenvolvimento da experiência conceitual e a criação de conceitos. Esse procedimento, segundo seus defensores, permite ao estudante a descolonização do pensamento<sup>26</sup> e ultrapassa a Filosofia da representação, marca registrada do platonismo educacional.

O ponto de partida é o problema, que é marcado pela singularidade, pela indeterminação, pelo objetivo e afeta o indivíduo. Em outros termos, “[...] o problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas se apresenta para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual

---

<sup>26</sup> Com base em Gallo (2012, p.72), pensamento significa experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que possibilite enfrentar o problema que nos faz pensar.

uma resposta precisa ser construída” (GALLO, 2012, p. 72).

A pedagogia do conceito realizaria um movimento inverso ao da criação de conceitos, que, como se sabe, parte do problema. Desse modo, o ensino da Filosofia não seria pautado, inicialmente, pela criação de conceitos. Ele se daria a partir do conceito, compreender o problema que o filósofo desenvolveu antes de criá-lo. A pedagogia do conceito preconizada por Gallo inverte a sequência lógica da criação do conceito proposta por Deleuze e Guattari, visto que, com o conceito criado, torna-se possível identificar o caminho percorrido pelo filósofo ao criá-lo. Assim, o problema do filósofo seria experimentado, intelectualmente falando, pelo estudante por intermédio do conceito. Uma pedagogia do conceito desvendaria:

[...] os mistérios da criação de um conceito, mistérios sempre singulares, concernentes àquele conceito específico. Para cada conceito, um campo problemático, um conjunto de problemas, um conjunto de mistérios envolvidos em sua criação. Por meio de tal “método regressivo” da pedagogia do conceito, poderíamos descobrir esses mistérios, o que, porém, não nos autoriza a colocar um método para criação de conceitos, uma vez que não há métodos para a criação (GALLO, 2012, p. 81).

Esse “método” tem a vantagem de investir na postura ativa do discente diante da Filosofia, da História da Filosofia. Isso ocorre, porque ele não é um simples receptor dos conceitos filosóficos, mas um promotor do exercício filosófico a partir do conceito, problematizando-o, procedimento que estimula a investigação. Como diz o próprio Gallo:

[...] Tomar o aprendizado da Filosofia regressivamente, partindo dos conceitos para poder compreender os problemas que os suscitaram, é algo que mobiliza, no aprendiz de Filosofia, a experimentação dos problemas como experiência sensível. Quando isso efetivamente ocorre, está aberto o caminho para o pensamento próprio, instigado pela experiência do problema (GALLO, 2012, p. 84).

Embora apareça como abordagem metodológica, tudo o que Gallo preconiza é que a pedagogia do conceito não se configure em um *método*. Isso se justifica, devido ao fato de o termo método pressupor algo estanque, engessado, consequência direta da própria etimologia da palavra

método. O que ele pretende é estabelecer referenciais e/ou indicações de percurso que possam ser adaptados ou não à realidade de cada sala de aula, desde que considere as necessidades do professor e dos estudantes.

A abordagem problemática, diferentemente das outras duas (histórica e temática), preocupa-se com o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. O aprendizado “[...] é um mistério, fruto de encontros ao acaso. O aprendizado é da ordem do acontecimento, daquilo que não pode ser controlado, medido, circunscrito.” (GALLO, 2012, p. 88)<sup>27</sup>. Em outros termos, a aprendizagem é livre, é algo que vaza, é uma linha de fuga.

Para Gallo, quando o docente assume essa postura, a aula difere de todos os modelos existentes, seja aquela que organiza os estudantes em círculos para discutir temas do cotidiano seja quando ela é centrada na leitura exegética de um texto clássico. Procura-se, portanto, desenvolver uma aula prática, investigativa, dinâmica. É o que ele identifica como *oficina de conceitos*, procedimento que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos filosóficos e tem como eixo central a experimentação conceitual.

Para tanto, estimular a criatividade, o movimento do pensamento, desvendar o problema, em suma, fazer com que o estudante passe pela experiência filosófica do conceito é fundamental. Para realizar a oficina de conceitos, Gallo indica quatro possíveis momentos: (1) Sensibilização, entendida o mecanismo que visa a despertar a atenção para o tema do trabalho e faz com que o estudante seja afetado pelo problema. É a afetação promovida pelo problema que mobiliza a criação do conceito; (2) Problematização, trata-se de transformar o tema em um problema filosófico, procedimento que requer a criticidade e o caráter investigativo por parte do estudante; (3) Investigação, compreendida como a busca por elementos que permitam a solução do problema. Nesse sentido, a História da Filosofia deve ser visitada. Os clássicos da Filosofia devem requisitados de forma interessada, ou seja, de acordo com o problema, procura-se o filósofo mais apropriado para equacioná-lo; (4) Conceituação, é a (re)criação do conceito. Nessa etapa, realiza-se o movimento filosófico propriamente dito. Os conceitos arrolados na História da Filosofia são descolados para o contexto atual e recriados no sentido de equacionar os problemas que

---

<sup>27</sup> “O aprendizado é uma relação com os signos, uma espécie de perda de tempo, a deriva, diferentemente de um processo eficaz e objetivo de assimilação de conteúdos. Aprendemos quando algo nos chama a atenção, nos desperta o desejo, nos captura e entramos em sua rede de sentidos. É a partir desse tipo de encontro não programado e *improgramável* que se pode processar um aprendizado. E é impossível saber como isso acontece” (GALLO, 2012, p. 87).

afetam os estudantes ou cada um deles.

O último aspecto a ser considerado da abordagem problemática diz respeito ao caráter transversal do ensino da Filosofia. Sabe-se, por exemplo, que há certo apelo para que a Filosofia seja ensinada de forma transversal. A crítica que Gallo estabelece reside no fato de que “[...] a transversalidade aparece como uma forma de realizar a interdisciplinaridade, como um efeito meramente pedagógico, sem a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes” (GALLO, 2007, p. 33).

Como contraponto, ele discute a transversalidade a partir do entendimento de que a Educação Básica deve preparar os indivíduos para a cidadania. A Filosofia é utilizada como instrumento, em seu formato disciplinar ou não, para possibilitar ao indivíduo que ele participe consciente e ativamente de vida social de dois modos: (1) No âmbito da formalização do ensino, em que o exercício da construção da cidadania deve fazer-se no cotidiano da atividade pedagógica; (2) No âmbito da própria ação política dos movimentos de reivindicação e emancipação (GALLO, 2003, p. 79).

A acepção deleuziana de transversalidade contrapõe-se à noção de verticalidade, que é marcada pela hierarquia do conhecimento. Na perspectiva rizomática, a transversalidade ocorre entre várias áreas do saber, integrando-as, o que possibilita conexões inimagináveis e conexões infinitas, de forma caótica, imprevisível. Nesses termos, a organização do arranjo curricular não se daria de forma disciplinar, garantindo a autonomia do estudante na seleção de conteúdo. Por outro lado, essa “organização” impediria o controle da atividade discente, visto que ele transitaria, livremente, pelas mais diversas áreas do conhecimento, de acordo com seus problemas e experiências. Como afirma Gallo (1997), “[...] a transversalidade do conhecimento implica [...] novos espaços de construção e circulação de saberes onde a hierarquização já não será a estrutura básica, e onde situações até então insuspeitas poderão emergir.”

Com base em Nietzsche, pode-se afirmar que “[...] um ensino voltado exclusivamente para a História da Filosofia não faria o menor sentido” (GALLO, 2003, p. 84), porque isso acarretaria na formação de sujeitos passivos. O correto é estabelecer uma abordagem que permita uma postura ativa do estudante diante de si mesmo, do conhecimento que lhe é transmitido e, por fim, perante a sociedade. Desse modo, ensinar Filosofia significa promover uma experiência filosófica, construir um pensamento próprio diante da realidade existente.

[...] Para que essa cidadania seja construída e conquistada coletivamente, o processo educativo é fundamental. Mas uma Educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a criatividade e a solidariedade. Para essa Educação, de fato a Filosofia pode e deve contribuir. Mas uma Filosofia da imanência, atenta à vida, às suas particularidades e multiplicidade (GALLO, 2003, p. 87).

Em suma, buscou-se expor elementos conceituais das três concepções metodológicas usualmente utilizadas para ensinar Filosofia no País. Após narrar alguns aspectos de ordem histórica, chega-se à atualidade do ensino de Filosofia para desvendar as metodologias de ensino, particularmente ao abordar abordagens histórica, temática e problemática, procurando caracterizá-las à luz dos filósofos que as fundamentam.

# PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DA FILOSOFIA

As pesquisas desenvolvidas por Dermeval Saviani apontam para a inclusão do materialismo-histórico-dialético no debate educativo nacional. A formação humana emerge como tema central das suas investigações, em que busca identificar a relação exploratória promovida pelo Capital e o processo de alienação que impõe. Como defendem Saviani e Duarte (2012, p. 30): “[...] Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista em Marx.” Desse modo, o objetivo desse capítulo é mensurar as linhas gerais do pensamento educacional de Saviani, expor a concepção metodológica defendida por ele para a prática educativa e, em seguida, constituir uma abordagem metodológica para ensinar Filosofia com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

## 1 Aspectos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica

### 1.1 Aspectos conceituais

A concepção educacional de Dermeval Saviani é orientada por uma Filosofia. O ponto de partida dela são os problemas<sup>1</sup> que aparecem no cotidiano e que conduzem o ser humano a filosofar. Nesse sentido, o indivíduo transita pelo desconhecido, por um caminho cujo ponto final não se sabe preliminarmente. Entretanto, há um ponto de partida para a atividade filosófica, fala-se da própria existência. A(s) necessidade(s) mais elementar(es) que guia(m) a ação de cada uma precisam afetá-lo em sua condição material de existência.

[...] Em suma: problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a Filosofia.

---

<sup>1</sup> Para Saviani (2015a, p. 30), o “[...] problema é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento. Portanto, não é um passo do método, pois o precede sendo aquilo que o justifica e o determina. Isso significa que a investigação começa pela observação daqueles elementos que motivaram o aparecimento do problema que se quer esclarecer.”

Isto significa, então, que a Filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com reflexão (SAVIANI, 1996, p. 16).

Na caracterização que desenvolve, Saviani (1996, p. 16) recorre a termos que compõem o vocabulário da Filosofia. Refletir (ato de retomar, de reconsiderar os dados disponíveis, de revisar, de vasculhar em uma busca constante de significado), atitude filosófica (reflexão sobre os problemas), radicalidade, rigor e globalidade são alguns<sup>2</sup>. Se a Filosofia guarda consigo esses traços e afeta o ser humano a partir dos problemas da realidade concreta, “[...] o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade” (SAVIANI, 1996, p. 18).

Ao enunciar o que entende por Filosofia, Saviani se aproxima da concepção filosófica que aponta a realidade objetiva como condição para o ser humano sobreviver. Além disso, o meio cultural no qual o indivíduo está inserido impõe situações a ele que independem da própria vontade. Todavia, o homem é capaz de superar os obstáculos impostos pela realidade concreta e, no usufruto da liberdade, intervir no ambiente no qual está inserido. Em suma, “[...] este é o quadro da existência humana. E nesse quadro, o homem é encaixado – é enquadrado. O homem é, pois, um ser situado.” (SAVIANI, 1996, p. 36). Em Filosofia, o nome dado a essa concepção é materialismo-histórico-dialético.

Quando pensa a Educação como uma atividade humana, Saviani percebe que Educação e Filosofia se entrelaçam. De igual modo, afirma que uma visão histórica da Educação demonstra que ela sempre está preocupada em constituir um tipo de homem. A PHC identifica que são as necessidades concretas do ser humano que determinam os objetivos educacionais, ou seja, a “[...] ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto” (SAVIANI, 1996, p. 39).

Ao estudar o percurso histórico da Educação, nota-se que dele emergiu certo progresso no nível de consciência dos seres humanos. A propósito, a Educação, entre seus objetivos, visa a elevar, do ponto de vista cultural, a consciência dos homens e das mulheres, retirando-os(as) de sua condição natural. No entanto, esse progresso traz consigo a própria

---

<sup>2</sup>Cada um desses itens não constitui categorias autossuficientes, abstratas, como aparece em boa parte dos manuais de Filosofia.

negação, o retrocesso, fatores que caracterizam o processo histórico educacional e geram contradições na sua efetivação no interior da sociedade.

Outro aspecto a considerar é que, “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (SAVIANI, 1996, p. 49). Desse modo, quanto mais o conhecimento da realidade for apropriado pelas pessoas, maior é a possibilidade de intervir nela corretamente. É com base nessa relação que se produz cultura.

[...] Cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isso significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. A cultura se objetiviza em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica (SAVIANI, 1996, p. 134).

O que Saviani elabora é uma teoria educacional de inspiração marxista, o que requer não só se apropriar das categorias centrais do marxismo, mas “[...] penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 8(1)). Isso implica dizer que elementos relacionados às instituições de ensino, ao currículo, à formação docente e metodológicos precisam ser concebidos à luz do materialismo-histórico-dialético sob o contexto educacional brasileiro. Todavia, para constituí-la não basta limitar-se aos escritos de Marx e Engels. É preciso estabelecer uma construção coletiva que se encontra em constante desenvolvimento e diálogo com autores da tradição marxista, a exemplo de Gramsci, Althusser, Suchodolski e tantos outros.

Um dos conceitos existentes na tradição marxista e que Saviani desenvolve é o de *teoria da curvatura da vara*, identificada por ele nos seguintes termos: “Assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos” (SAVIANI, 2008, p. 60). É preciso demonstrar o lado falso do que é tido aparentemente como verdadeiro, constituindo a antítese das ideias dominantes nos meios educacionais.

*Resistência ativa* é outro exemplo. Com forte componente contra hegemônico, a promoção da *resistência ativa* requer duas condições: (1) A organização coletiva daqueles que são atingidos pelas políticas públicas; (2) A formulação de propostas que se contraponham às que visam manter o *status quo* no ambiente educacional. Essa expressão considera que a escola reflete o conflito entre as classes sociais que compõem a sociedade de tipo burguesa. Aqueles que se identificam com a formação social vigente procurarão mantê-la, evitando mudanças. Sentimento oposto manifesta aqueles que não têm nenhum apreço com a atual situação, por isso que promovem a *resistência ativa*.

[...] Eis como se pode acionar a estratégia da resistência ativa. Resiste-se à tendência dominante, mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável (SAVIANI, 1997, p. 237).

No livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2013b) afirma estar empenhado em compreender as questões educacionais à luz da realidade brasileira. Assim, estabelece o entendimento a partir do desenvolvimento histórico, para, em seguida, cogitar a possibilidade de articulação de uma proposta pedagógica com caráter transformador, emancipacionista.

Para tanto, a PHC nutre-se do arcabouço teórico do marxismo, colocando o trabalho<sup>3</sup> como princípio educativo fundamental. É, portanto, ao agir, que cada indivíduo modifica a natureza, produz riqueza, cultura, cria o próprio mundo humano. Para tanto, é importante compreender que a instalação da sociedade industrial, de caráter capitalista, fez com que o conhecimento sistematizado precisasse tornar-se acessível a todos, e a Educação escolar fosse convertida em um direito. Esse processo ocorreu porque o manuseio das máquinas e a divisão social do trabalho impôs,

---

<sup>3</sup>Segundo Saviani (2015a, p. 34), “[...] se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.”

*grosso modo*, o mínimo de cultura para a classe trabalhadora.

Nesse contexto, a PHC defende a valorização da escola, do mesmo modo que reivindica uma reorganização do trabalho educativo no seu interior. Tal fenômeno, segundo Saviani, provoca contradições com os interesses da classe dominante à medida que ela quer ampliar a oferta do ensino, mas não quer que a classe dominada acesse, integralmente, o conhecimento produzido ao longo da História. “[...] Os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu uso desenvolvimento” (SAVIANI, 2013b, p. 85). Essa ambiguidade é o que marca o ambiente escolar, traduz o sentido crítico da PHC e condiciona a intervenção de forças sociais emancipacionistas.

Por entender que a Educação é uma atividade humana, a PHC procura identificar como é possível estabelecer mecanismos pedagógicos que, no primeiro momento, identifiquem a forma pela qual ela reproduz os mecanismos de dominação para, no segundo, instituir uma abordagem educacional que permita a emancipação humana do jugo do Capital. A Educação é uma categoria de trabalho não-material, visto que produz conhecimentos, ideias, conceitos, símbolos que são úteis para a prática social.

[...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015b, p. 287).

A PHC volta-se para a escola, local, por excelência, onde o conhecimento sistematizado é transmitido para todas as crianças e jovens. A centralidade da escola a coloca como espaço de disputa pela hegemonia. Por outro lado, a importância da escola reforça a necessidade de o saber escolar ser compartilhado para todas as camadas sociais, particularmente as mais vulneráveis, permitindo-lhe ressignificar o conhecimento adquirido.

## 1.2 Aspectos metodológicos

A organização desse tópico se dará em duas partes: (1) Na primeira, será destacada a crítica desenvolvida por Saviani a algumas concepções metodológicas; (2) Em seguida, apresentar-se-á a proposta da PHC para a questão do método. Para tanto, o livro *Escola e democracia* será a principal fonte, por entender que ele apresenta contribuições importantes para se pensar aspectos metodológicos para a Educação.

O ponto de partida de Saviani (2008, p. 42) é caracterização que desenvolve em torno do movimento da Escola nova que, segundo ele, “[...] constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval.” As duas pedagogias – essência e existência – refletem o método indutivo, tão peculiar no início da modernidade filosófica e com forte influência na Ciência moderna. Em Educação, esse método ganhou a alcunha de Educação Tradicional, caracterizada pela transmissão do conhecimento por parte do professor para o estudante, processo em que este tem uma postura passiva diante do conhecimento transmitido.

Saviani identifica Johann Friedrich Herbart como o ideólogo do método indutivo na Educação. Herdeiro do procedimento metodológico concebido por Bacon e por outros filósofos da Educação da Modernidade — Locke, Rousseau, Kant — Herbart defende que a Educação deve ter como objetivo principal a produção de um homem de cultura e moralmente elevado. Ele pretende estabelecer uma Educação estética do homem mediante um método científico para lograr seu objetivo.

Friedrich Eby (1978, p. 427) destaca cinco passos metodológicos da pedagogia herbatiana: (1) Preparação, processo que exige a lembrança dos conteúdos ministrados no passado e que sejam trazidos ao tempo presente; (2) Apresentação, processo que envolve a apresentação de novos conteúdos, desde que ele seja relacionado com algo concreto, real; (3) Associação, significa a apercepção dos conteúdos novos com os antigos; (4) Generalização, a partir do concreto, conduz o estudante para a abstração e para a constituição de ideias; (5) Aplicação, significa exercitar o conhecimento adquirido.

Saviani procura detectar o que conduziu o escolanovismo a criticar, também, aspectos metodológicos da pedagogia da essência. “[...] Por que o movimento da Escola Nova tendeu a classificar como pré-científico, e até mesmo como anticientífico, dogmático, o método aqui citado?” (SAVIANI, 2008, p. 45). O escolanovismo identifica-se com o que geral-

mente é denominado de pedagogia ativa. Se, na tradicional, o estudante é um agente passivo diante do conhecimento, na Escola nova, essa postura muda. Por isso que o movimento escolanovista articula “[...] o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência” (SAVIANI, 2008, p. 45). Nesse sentido, a dinâmica de uma aula<sup>4</sup> fica alicerçada na busca da solução para os problemas desconhecidos pelos alunos e professores.

Diferentemente das duas pedagogias, o método que Saviani propõe funda-se no argumento de que o ensino não é um processo de pesquisa. Para ele, o desconhecido só tem valor se confrontado pelo conhecido, ou seja, como não há o conhecido, decifrar o desconhecido se torna uma atividade infértil do ponto de vista do conhecimento. “[...] Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional” (SAVIANI, 2008, p. 47). A distinção feita por Saviani entre as duas metodologias – pedagogia da essência e pedagogia da existência – refere-se à forma de obtenção do conhecimento. Enquanto o método tradicional (pedagogia da essência) privilegia o método de transmissão, a metodologia escolanovista (pedagogia da existência) valoriza a forma pela qual o conhecimento é obtido.

Saviani tem ciência de que a aplicação de uma metodologia educacional traz consigo implicações de ordem política. O método de ensino, portanto, não deve ser validado como algo em si mesmo, mas de acordo com as consequências que produz. Por isso que ele constitui, à luz do materialismo-histórico-dialético, um método que possa ser adotado na realidade concreta da Educação brasileira, revelando a intencionalidade política do proponente. Uma “[...] pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem” (SAVIANI, 2008, p. 69). Assim, o método de ensino adotado nas salas de aula precisa manter forte vínculo da Educação com a sociedade, visto que os professores e os estudantes são considerados agentes sociais.

Saviani (2008) destaca cinco momentos que caracterizam o método da PHC: (1) O ponto de partida é a prática social. Ele tem ciência de que, do ponto de vista do conhecimento e da experiência, estudantes e professores encontram-se em níveis distintos. Corre-se o risco, por exem-

---

<sup>4</sup>A aula pode ser entendida, segundo Saviani (2015b, p. 287), como a atividade de ensino que torna inseparável a produção do próprio ato de ministrar aula e o seu consumo do conhecimento produzido. Os dois movimentos acontecem simultaneamente. Para tanto, requer a presença do professor e a do aluno.

plo, de se identificar uma heterogeneidade de problemas e de níveis de conhecimento, mas que podem fazer parte do processo educativo, enriquecendo-o; (2) Denominado de problematização, o segundo momento identifica os problemas postos pela prática social e detecta questões que precisam ser resolvidas no âmbito dela; (3) Dispor de conteúdos teóricos necessários para a resolução do problema detectado pela prática social. Denominada de instrumentalização, o professor cumpre um papel fundamental nesse momento. É ele que transmite os conhecimentos produzidos historicamente para os estudantes. Saviani destaca que a instrumentalização permite às camadas sociais mais vulneráveis terem acesso aos conhecimentos necessários para se libertar das condições de exploração em que vivem; (4) O quarto momento é denominado de catarse, que compreende a assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente e a transformação deles em elementos que auxiliem na *práxis* desenvolvida por cada um na sociedade. “[...] O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo”, diz Saviani (2008, p. 72); (5) O último momento denomina-se, também, de prática social. Contudo, agora a prática social está ressignificada em decorrência dos conteúdos transmitidos em sala de aula. Nesse sentido, espera-se haver uma elevação cultural e conceitual dos estudantes, com possibilidade de repercutir no ordenamento social existente.

Como se sabe, o alvo do processo educativo é a *práxis*, é a inserção autônoma e livre dos indivíduos na sociedade, em que cada um procura elucidar as questões apresentadas pelo cotidiano. Em outros termos, os momentos metodológicos destacados por Saviani interferem qualitativamente na vida de cada pessoa, o que torna a aplicação do método em algo desafiador.

Saviani identifica que o processo pedagógico é uma mediação<sup>5</sup> da prática social<sup>6</sup>. Do ponto de vista procedimental, essa proposta metodo-

---

<sup>5</sup>Segundo Saviani (2015a), a mediação é uma categoria central da dialética, compondo o arcabouço conceitual básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Para a construção do pensamento, parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto, ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. A categoria de mediação é central na PHC a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global.

<sup>6</sup>Há uma discussão em torno do saber popular versus saber erudito na PHC. Saviani, tendo como ponto de partida que ambos são importantes, orienta sua reflexão em torno da seguinte afirmação: “[...] A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas” (SAVIANI, 2013b, p. 69). Por

lógica enfatiza que:

[...] Serão [utilizados] métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 69).

Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani também apresenta elementos de ordem metodológica. Afirma que “[...] o método é essencial no processo pedagógico” (SAVIANI, 2013b, p. 65) e deixa nítida a ideia de que a metodologia é importante para o cotidiano de uma sala de aula. Contudo, é bom ressaltar que a reflexão desenvolvida por ele não é uma questão apenas de ordem técnica, de procedimento. O objetivo central do método é permitir, da maneira mais apropriada possível, a assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes.

Reforçando elementos metodológicos contidos no livro *Escola e democracia*, a mediação é o instrumento que permite a incorporação dos conhecimentos produzidos historicamente por parte das atuais gerações, o que acarreta o diálogo com o aluno concreto. É por meio da mediação que o discente também pode conhecer o saber sistematizado. É bom destacar que o professor exerce um papel fundamental na mediação, ao ministrar conteúdos que permitam aos estudantes equacionarem os problemas sociais que fazem parte do cotidiano.

Saviani confere extrema importância à relação entre forma e conteúdo. Segundo ele, “[...] Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método” (SAVIANI, 2013b, p. 122). A forma de ensinar, o método, precisa dar concretude ao conteúdo ministrado em sala de aula, pois só assim terá

---

cultura popular, ele entende ser aquela cultura que o povo domina. A solução desta equação - erudito *versus* popular - se dará no momento em que a cultura erudita passar a ser dominada pela população, através da mediação da educação, auxiliando a classe operária na sua *práxis* revolucionária.

sentido para a vida do estudante. De igual modo, tem que permitir que o discente possa ter noção do todo e não fique limitado ao conteúdo no seu aspecto disciplinar.

A relação entre socialização do saber<sup>7</sup> e produção do saber também ocupa um lugar de destaque na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*. Para que a produção do saber seja acessível a todos, é fundamental que haja a socialização dos saberes sistematizados. A primeira depende da segunda e vice-versa. No entanto, por mais que a classe dominante procure manter a classe operária afastada da produção do conhecimento, a burguesia compreende e permite que algum tipo de socialização do saber seja efetivado, tendo em vista uma instrução básica elementar e fundamental, para que a classe trabalhadora atue no mercado de trabalho. Essa socialização do saber promovida pela burguesia acaba quando os filhos da classe operária criam as condições para produzir conhecimento novo. Como diz Saviani (2013b, p. 68): “[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber”.

Em suma, pensar em uma metodologia à luz da PHC requer compreender os momentos metodológicos propostos por Saviani, mas também relacioná-los com os saberes escolares. Isso demonstra que forma e conteúdo não são dicotômicos, pelo contrário, percebe-se que ambos interagem dialeticamente. O importante é entender que o conteúdo é ressignificado com o auxílio do método e que este só tem sentido se auxiliar na mediação entre o estudante e o saber sistematizado.

## **2 A PHC como abordagem metodológica para o ensino de Filosofia**

Estabelecer um método usando a PHC como referencial teórico pode soar como algo antidialético, ou seja, tudo o que a própria teoria rejeita. Como se sabe, a PHC é um instrumento para analisar o fenômeno educacional brasileiro que se fundamenta no materialismo-histórico-dialético. Em outros termos, ela é uma abordagem que se encontra em constante transformação e condiciona-se às mudanças que porventura aconteçam.

Há outra preocupação que deve ser considerada quando se fala em

---

<sup>7</sup>Vale observar que “[...] o denominado ‘saber burguês’ é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses” (SAVIANI, 2013b, p. 69).

método e PHC. Inspirado nas *Teses sobre Feuerbach*, a prática social é o que condiciona a apropriação da teoria e vice-versa. Para o marxismo, não existe teoria sem prática, muito menos prática sem teoria. Como versam os formuladores do marxismo: “[...] Toda a vida social é essencialmente **prática**. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na *práxis* humana e no compreender desta *práxis*” (MARX; ENGELS, 1984b, p. 109). Essa relação, não obstante, deve ser compreendida de forma dialética, o que torna imprevisível a síntese que daí decorre.

A questão da prática social então se torna crucial. Diferentemente das abordagens metodológicas adotadas para ensinar Filosofia no País, a aquisição de um determinado conteúdo escolar só tem sentido se partir da prática social e findar nela. Por conseguinte, essa prática social não é estéril, neutra, sem sentido para quem a realiza e onde se realiza. A PHC defende a transformação radical da estrutura social e econômica da sociedade capitalista por entender que só assim o ser humano se emancipa e se torna verdadeiramente livre. Ela compartilha a formulação marxista de que “[...] os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes, a questão agora é *transformá-lo*” (MARX; ENGELS 1984b, p. 111). Em outros termos, aprender conteúdos no ambiente escolar só tem sentido, se contribuir com a prática social emancipatória.

A análise do livro *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, de autoria de João Luiz Gasparini (2009), tem o propósito de auxiliar a presente argumentação, por procurar dar materialidade aos enunciados da PHC, tendo em vista a constituição de uma didática. Entretanto, é bom ter ciência de que isso implica dizer que a aplicação da PHC seja estática, bastando seguir um roteiro estabelecido previamente. Assim, deve-se colocar em suspenso as afirmações feitas por Gasparin, visto que elas são passíveis de crítica e de contextualizações.

Fundamentado na PHC, Gasparini destaca que a escola estabelece um ambiente historicamente construído para atender às demandas sociais. Sucede que os conteúdos de cada disciplina ministrada em sala de aula podem ou não ser ministrados de forma transdisciplinar, desde que se mantenha a peculiaridade de cada um. Os conteúdos não são estanques, precisam ser confrontados com a prática social de cada indivíduo em sociedade.

[...] O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura

crítica dessa realidade, torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Desse enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2009, p. 03).

Gasparin detalha, seguindo Saviani, os cinco momentos metodológicos da PHC: (1) Prática social (senso comum); (2) Problematização; (3) Instrumentalização; (4) Catarse; (5) Prática social (*práxis*). Nesse sentido, a experiência social de cada indivíduo é utilizada como ponto de partida para a ação educativa, convertendo-se em princípio metodológico. O segundo momento é materializado pela problematização do tema selecionado na etapa anterior. Assim, o professor precisa adotar uma postura totalmente ativa, ou seja, deve elaborar questões que possam ser discutidas e investigadas pelos estudantes, além de orientá-los na análise e na apropriação do conteúdo.

Em seguida há a instrumentalização, momento em que o professor instrui os estudantes com os saberes acumulados historicamente. O saber sistematizado auxilia-os a compreender o conhecimento científico, habilita-os a entender a essência dos fenômenos sociais. Nessa fase, é preciso considerar a contribuição da Psicologia histórico-cultural para a aprendizagem, procurando estabelecer uma zona proximal entre a primeira e a terceira etapa. Cabe ao professor ter a sensibilidade de transmitir o saber científico de tal modo que ele seja internalizado e efetivado na vida dos estudantes. Para tanto, o docente seleciona o(s) conteúdo(s) com base no problema estabelecido no momento anterior, para, em seguida, delimitar os instrumentos didáticos que serão utilizados nas aulas. Ainda na instrumentalização, realiza-se a mediação, entendida como procedimento fundamental no processo ensino-aprendizagem.

[...] A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, da experiência vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja

finalidade é forçar o surgimento de funções não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2009, p. 104).

O quarto momento metodológico é a catarse. É quando se efetiva a aprendizagem, o estudante se modifica intelectualmente e prepara as condições para a síntese. Ao professor cabe averiguar o grau de desenvolvimento do discente, no intuito de identificar o nível de compreensão do tema problematizado. A última etapa é a prática social, mas, dessa vez, ressignificada pela nova atitude que cada estudante estabeleceu a partir do conhecimento sistematizado que obteve na instrumentalização. Desse modo, espera-se que o discente compreenda a essência da realidade social na qual está inserido para, em seguida, transformá-la (*práxis*). Com a concretização do quinto momento, a relação entre a prática social (primeiro momento) e a prática social (quinto momento) manifesta-se de modo dialético, evidenciando a luta entre conhecimento velho e novo.

A impressão que se tem é a de que Gasparin procurou suprir uma lacuna nos estudos que adotam a PHC como referencial teórico. Para ele:

[...] Os autores que tratam da pedagogia histórico-crítica se referem com muita propriedade a fundamentos, implicações sociais mais amplas, e estabelecem conexão entre Educação e sociedade. Mas nem sempre explicitam as ações didáticas necessárias para que os professores possam aplicar essa proposta teórico-metodológica nos diversos campos do conhecimento (GASPARIN, 2009, p. 147).

O estudo de Gasparin significa um passo importante em relação aos estudos da PHC no seu aspecto metodológico. No entanto, surgiram críticas às posições defendidas por ele, a exemplo da apresentada por Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019). Eles admitem que o livro de Gasparin é uma espécie de referência de análise para as pesquisas no campo da metodologia e didática, mas avaliam que é importante o confronto conceitual com o intuito de aprimorá-lo.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) observam que Gasparin reduz o movimento de superação da síntese à síntese, simplificando o método e desenvolvendo uma análise esquemática de prática-teoria-prática. Gasparin atrela “[...] a síntese à prática inicial, a análise à teoria e a síntese à prática final, transparecendo a ideia de que tais relações são de fato estanques e paralelas” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 122). O enca-

minhamento dado por ele engessa os momentos metodológicos indicados por Saviani, convertendo-os em um movimento antidialético, estanque e linear. Em outros termos, ao transformar a PHC em procedimento de ensino, a formulação de Gasparin incorre nos seguintes erros: (1) Não compreende o caráter dialético do método pedagógico; (2) Caracteriza, de forma inadequada, o conceito de mediação presente na PHC; (3) Ausência de nitidez na distinção entre método e procedimento de ensino; 4) Conversão da PHC em uma epistemologia da Educação, negando todo caráter ontológico da teoria pedagógica construída por Saviani.

A principal crítica reside em torno do conceito de mediação, termo fundamental para a PHC. A Educação é compreendida como uma prática social, o que torna o esquematismo metodológico desenvolvido por Gasparin equivocado. Cada momento deve ser mediado com a prática social, e não ser a prática social entendida como pontos de partida e chegada, conforme descrito por Gasparin. É a prática social, por exemplo, que coloca o estudante concreto, real, em contato com os elementos culturais transmitidos no ambiente escolar e em um determinado contexto histórico.

Assim, se Saviani aponta a prática social como ponto de partida para o desenvolvimento dialético da PHC, os momentos denominados de problematização, instrumentalização e catarse também se relacionam com a prática social. A problematização é entendida como algo que auxilia os estudantes a ultrapassarem a cortina de fumaça do cotidiano e os conduz a compreender de fato o fenômeno social, auxilia-os a conhecer a essência da prática social. A instrumentalização garante a função social da escola, visto que é o momento onde se oferta o saber sistematizado aos estudantes.

A relação entre problematização e instrumentalização pode propiciar o surgimento de novos problemas e demandar mais instrumentalização. Consequentemente, “[...] se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa a catarse” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 135).

Desse modo, a catarse não acontece no fim do processo de ensino, como defende Gasparin. “[...] A catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 136).

Daí resulta que o ponto de partida e o de chegada da prática social são e não são o mesmo. É o mesmo porque a vida do estudante não é suspensão enquanto ele se submete à prática educativa. No entanto, não é o mesmo, devido ao fato de que a ação educativa tem trazido mudanças nos discentes envolvidos com o processo educacional. Em outros termos, o que diferencia a prática social “inicial” da “final” é o nível de aprendizagem que o estudante adquire ao longo do processo de problematização, de instrumentalização e de catarse, entendidos esses momentos de forma dialética.

[...] O método da pedagogia histórico-crítica deve ser aprendido pela mesma lógica, o que significa dizer que prática social como ponto de partida e de chegada, problematização, instrumentalização e catarse não são elementos idênticos e indiferenciados entre si, porém, acompanhando Marx, são membros de uma mesma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade, levando-nos a concluir que “há reciprocidade entre eles, o que acontece com qualquer totalidade orgânica” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 115).

Saviani entende que a orientação metodológica da PHC deve estar em movimento, de forma dialética, tentando mediar a teoria com a prática na ação educativa. Para ele, é essa articulação que dá sentido aos conteúdos educativos ensinados aos estudantes. De igual modo, deve-se aproximar a prática social dos estudantes do conteúdo educativo a ponto de aprendê-lo em sua concretude, o que requer a contextualização e a elaboração de formulações críticas.

[...] Orientada por essas preocupações, a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da Educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização [...]; instrumentalização [...]; e catarse (SAVIANI, 2019, p. 75).

Pensar em uma metodologia do ensino sob a ótica da PHC exige entendê-la como algo em constante transformação. Significa estabelecer algo provisório, transitório, que passe constantemente pelo crivo da crítica e não perca a perspectiva da prática social emancipatória. Assim, o uso da PHC como metodologia para o ensino da Filosofia deve ser feito com base nessas variantes, visto que ela se alicerça no bojo do desenvolvimento histórico da humanidade.

Sem ter a pretensão de contemplar todos os aspectos, pode-se afirmar que a aprovação da obrigatoriedade do ensino da Filosofia para o Ensino Médio, em 2008, impulsionou muitas pesquisas na área Ensino de Filosofia. A consolidação da disciplina na rede pública (estadual e federal) e privada de Ensino Médio, a inclusão de livros didáticos de Filosofia no PNLD (2012, 2015, 2018), a presença de questões de Filosofia no ENEM, a constituição de dois mestrados profissionais em ensino de Filosofia são alguns exemplos<sup>8</sup>. Soma-se a essas ações a realização do Encontro Nacional ANPOF Ensino Médio, evento que acontece a cada dois anos e que tem por objetivo expor experiências profissionais realizadas em sala de aula e discutir questões de ordem didática do ensino de Filosofia. Diante desse quadro, pode-se inferir que o ensino de Filosofia é uma realidade no País, que movimenta diversas pesquisas e faz parte do cotidiano de diversos profissionais da Educação – básica e superior<sup>9</sup>.

Antes, contudo, sabe-se que há outras abordagens vigentes e que a tradição marxista na comunidade filosófica<sup>10</sup> é insuficiente no País, o que pode acarretar dificuldades para a aplicação da PHC como abordagem metodológica no Ensino Médio em um primeiro momento. Outro fator que pode ser avaliado como obstáculo é o caráter político e, principal-

---

<sup>8</sup>O livro *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da Anpof 2006-2018*, de autoria da profa. Dra. Patrícia Velasco (UFABC), traz mais elementos que contribuem para delimitar o desenvolvimento das pesquisas na área Ensino de Filosofia.

<sup>9</sup>Sabe-se que o novo Ensino Médio reconfigurou o ensino de Filosofia, retirando-lhe o *status* disciplinar e diluindo os conteúdos filosóficos em habilidades e competências de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

<sup>10</sup>Matéria publicada, no dia 19/05/2019, pela Folha de São Paulo, com base em informações coletadas pela ANPOF, informa que apenas 4% das disciplinas ministradas nos 47 programas de pós-graduação em Filosofia do país têm Marx e Engels como tema ou referência. Dos 69 Grupos temáticos que orbitam em torno da ANPOF, apenas 2 são sobre Marx. De 2009 até os dias atuais, caíram duas questões sobre Marx na prova de Filosofia no ENEM. Dos 30 conteúdos que a OCN orienta a serem trabalhados em sala de aula, apenas um versa sobre Marx: Marxismo e Teoria crítica.

mente, emancipatório da PHC Enquanto as outras abordagens visam a constituir um espírito crítico ou reflexivo no estudante, ao admitir que a disciplina Filosofia contribui para a formação cidadã e autônoma dos indivíduos, o limite dessas abordagens se materializa quando se pergunta: Qual o próximo passo? Elas não respondem. A impressão que se tem é a de que a PHC pode ser o passo adiante para que a Filosofia e o seu ensino realmente contribuam para a libertação de cada ser humano da exploração do capital.

Contudo, devido a seu caráter histórico e dialético, a adoção da PHC como abordagem metodológica para o ensino da Filosofia precisa ser entendida como uma referência, e não como regra, quando se pretende utilizar o materialismo-histórico-dialético como fundamento. Por mais que o método seja um caminho para chegar a um determinado ponto, é possível que um ou mais momentos estabelecidos pela PHC sejam descartados devido ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O que não pode ser rejeitado é a prática social, pois é na compreensão da essência dos fenômenos sociais que se materializa a *práxis*.

No caso específico do ensino da Filosofia, a prática social – momento um – representa a experiência e o conhecimento que o estudante assimilou nos seus anos de vida, seja nas relações sociais ou na Educação formal. Ele não chega ao Ensino Médio desprovido de conhecimentos; pelo contrário, detém conteúdos que contribuíram para o próprio desenvolvimento cognitivo. Assim, o professor tem um vasto leque de opções para explorar, muito embora as normas oficiais, o planejamento da escola e o plano de curso delimitem parte do horizonte dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Realizado o primeiro momento, a problematização tem como objetivo indagar, questionar, diagnosticar o problema originário que será debatido em sala de aula. Desse modo, a própria Filosofia traz consigo questões que mobilizam a humanidade no decorrer dos anos, tais como: O que é? Para quê? Como é? Por quê? A atitude filosófica de questionar converte-se em alicerce fundamental da problematização pedagógica em sala de aula. É bom destacar que esse procedimento acontece por intermédio do diálogo entre professor e aluno(s), em uma relação dialógica na qual cada um contribui para a constituição do problema a ser discutido coletivamente.

Após esses dois momentos, o docente realiza o que é comumente denominado de instrumentalização. Tendo como suporte o(s) material(is) didático(s) mais apropriado(s) para o momento e que está(ão)

disponível(is) no ato de ensinar, o docente seleciona o(s) filósofo(s) que refletiu(ram) sobre o(s) problema(s) selecionado(s) pela turma. Para tanto, a História da Filosofia é rica em situações que podem servir para balizar as questões da atualidade. Além desses critérios, o professor, dotado de conhecimento técnico, deve transmitir possibilidades para que os estudantes utilizem no momento catártico, além de transmitir os conteúdos filosóficos. Talvez resida nesse momento um dos traços mais relevantes da escola, a democratização do conhecimento. Como consequência, a instrumentalização permite que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso à cultura erudita.

A catarse, quarto momento metodológico da PHC, é o mais íntimo do estudante com o conhecimento sistematizado. É quando, por exemplo, ele reflete sobre sua prática social à luz do conteúdo aprendido nas aulas de Filosofia. Por meio da relação entre o discente e o conhecimento há a elevação qualitativa da prática social, visto que o saber erudito serve como uma espécie de antítese para o senso comum (tese). Cabe ao professor estabelecer mecanismos para que o discente possa realizar a catarse em condições favoráveis.

A prática social é o último momento metodológico, entendido como síntese, dialeticamente falando, de toda a ação educativa. Assim, aluno e professor promovem o essencial da Educação, a materialização da relação ensino-aprendizagem, além de ficarem dotados, talvez no mesmo patamar, dos conhecimentos filosóficos necessários para compreender a essência do mundo a ponto de intervirem nele. É para a prática social que o ensino de Filosofia deve ser orientado.

Dito isto, o que deve ser ensinado? Considerando a prática social dos estudantes e a problematização desenvolvida em sala de aula, a adoção da PHC como abordagem metodológica para ensinar Filosofia conduz ao uso do conhecimento sistematizado pela própria Filosofia. À primeira vista, recorrer-se-ia aos textos clássicos da Filosofia, publicados ao longo de sua História. Entretanto, existe uma legislação que normativa a seleção de conteúdos de Filosofia que devem ser lecionados no ambiente escolar, a exemplo da BNCC<sup>11</sup>.

Na sala de aula, o professor seleciona o conteúdo a ser ensinado com base nos mais variados critérios; (1) domínio de um determinado

---

<sup>11</sup> A BNCC estabelece seis competências específicas para a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas tecnologias que devem ser trabalhadas durante o Ensino Médio. Cada competência tem suas respectivas habilidades específicas, totalizando 30, o que tende a delimitar os conteúdos filosóficos que serão ministrados em sala de aula.

conteúdo, (2) limites técnicos devido à sua própria formação, (3) orientar-se com base no manual do professor contido no livro didático etc., são algumas possibilidades. Ora, então como equacionar essa questão visto que a PHC orienta o docente a escolher o conteúdo a ser ministrado em sala de aula a partir da problematização desenvolvida? Esse é um assunto que impõe sérias dificuldades para encontrar uma solução. Talvez o mais apropriado fosse considerar os conteúdos de aprendizagem sugeridos para mobilizar as competências e habilidades contidas na BNCC.

Todavia, marcada pela inter/transdisciplinaridade dos conteúdos, a BNCC e, principalmente, as DCNEM retiram o caráter específico de cada disciplina escolar. Ora, como estabelecer a inter/transdisciplinaridade sem ter a disciplinaridade? Essa parece ser uma questão a ser resolvida pela prática em sala de aula, visto que o novo arranjo curricular precisa ser organizado por área do conhecimento e não mais por disciplina. De qualquer modo, a Filosofia tem condições de dialogar com todas as áreas, desde que não deixe de contribuir para a prática social. Em última instância, o que deve ser levado em consideração é o fato de que o conteúdo filosófico precisa contribuir para a prática social do estudante, residindo aqui a peculiaridade da PHC. Assim, é por meio da relação dialética entre a realidade concreta dos alunos com os documentos oficiais que o docente encontrará uma solução para atender às peculiaridades de cada turma.

Há outra questão referente ao conteúdo que precisa ser destacada. Com o intuito de constituir uma Filosofia brasileira, descolonizada, há um movimento no interior da comunidade filosófica brasileira em curso e que tem por objetivo fortalecer um pensamento filosófico nacional. Cursos e disciplinas de Filosofia Africana, Filosofia Ameríndia, Filosofia Sul-americana e o desenvolvimento de pesquisas voltadas à História da Filosofia no Brasil são movimentos pedagógicos que contribuem para esse objetivo. Além disso, o debate em torno das questões de gênero e da bioética têm sido desenvolvidos no âmbito da Filosofia, e constituem mais possibilidades para a seleção dos conteúdos filosóficos que serão ministrados em sala de aula.

A questão do recurso didático também é relevante. Sabe-se que a tradição brasileira aponta para o uso de manuais como material didático principal. Nesse sentido, o PNLD seleciona livros que são utilizados nas diversas escolas públicas de todo o País. Independentemente de suas peculiaridades, cada livro didático reflete uma ou duas abordagens metodológicas para o ensino da Filosofia. A realidade impõe o uso do livro didático como principal aliado do professor para ministrar aulas de Filosofia, até

porque, em muitas situações, o livro didático é o único material acessível para a prática educativa.

Por mais que o livro didático destaque fragmentos de textos filosóficos, a adoção dos clássicos da História da Filosofia torna-se também importante. No exercício da mediação, o professor deve apresentar o texto filosófico com o intuito de promover o momento da instrumentalização. Nesse caso, o docente pode recorrer a bibliotecas ou montar apostilas a partir da seleção de fragmentos de textos. Entretanto, a adoção dos clássicos da Filosofia em sala de aula pode significar um obstáculo ao exercício filosófico, tendo em vista o linguajar e o estilo usado por alguns filósofos. O fato é que, ao ter acesso a eles, o estudante pode ascender, do ponto de vista filosófico, de sua condição inicial para uma qualitativamente superior.

A escolha do material didático é primordial para que os jovens, principalmente aqueles socialmente mais vulneráveis, tenham acesso aos saberes acumulados historicamente. Nesse sentido, a relação entre o texto clássico e o livro didático deve ser observada em cada contexto. Não há uma fórmula definitiva. É a própria dinâmica da sala de aula que determinará o grau dessa relação, o que requer um compromisso político por parte do docente na hora de escolher o material mais adequado.

A seleção dos recursos didáticos deve considerar a leitura exegética dos textos filosóficos. Foi dessa forma que gerações e gerações aprenderam Filosofia em nosso País. Essa tradição não pode ser dispensada das aulas de Filosofia, até porque ler, escrever e interpretar textos é uma das habilidades elementares requeridas pela Educação. Desse modo, por ser um procedimento metodológico típico do ensino de Filosofia, o texto deve ser o recurso didático mais utilizado em sala de aula.

Com as facilidades propiciadas pelo acesso à *internet*, a biblioteca não fica limitada ao espaço físico. Ela ganha uma dimensão virtual, o que permite o acesso direto aos textos que estão disponibilizados nas mais variadas plataformas digitais. Além disso, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) ampliou a fronteira da Educação. Além dos vídeos alojados no *YouTube*, redes sociais (*Twitter*, *blog* etc.), uma série de programas virtuais (*QR-code*, *padlet* etc.) podem ser utilizados como recurso didático. Os aplicativos para celulares têm expandido as possibilidades educativas. Revistas acadêmicas, entrevistas, jornais, documentários e filmes também estão disponibilizados virtualmente e podem ser acessados por um celular e/ou nos laboratórios de informática que existem em boa parte das escolas. Alguns recursos didáticos não tão habituais nas aulas de Filosofia têm sido utilizados para ministrá-las: tirinhas, *memes*, literatura de

cordel, músicas, charges são alguns exemplos. Cabe ao professor selecionar o mais apropriado para a realidade que circunda o próprio cotidiano e o dos estudantes.

E qual seria o papel do docente na execução desta metodologia? O professor tende a exercer um papel fundamental para a materialização da PHC como abordagem para o ensino da Filosofia. Saviani (2009) identifica que o docente viabiliza a transmissão e assimilação do conteúdo por meio de sua relação com o estudante em sala de aula. A tarefa dele é mediar o processo didático-pedagógico, ou seja, efetivar a relação ensino-aprendizagem. Não obstante, a realidade do professor de Filosofia precisa ser considerada. Elementos estruturais e formativos contribuem para o desafio de ensinar Filosofia, visto que grande parte dos professores que a leciona no Ensino Médio não tem formação específica. Entre os formados em Filosofia, os estudos apontam para uma formação inicial bastante debilitada, influenciada pela cultura bacharelesca que reside em parte dos cursos de licenciatura em Filosofia.

A breve exposição desse quadro é válida à medida que é o professor que realizará o processo de mediação entre a prática social e o conteúdo específico da Filosofia, selecionando os conteúdos e materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula. De igual modo, o professor estabelece uma relação dialética com os saberes dos estudantes, transforma-se simultaneamente<sup>12</sup>. Para tanto, precisa estar disposto a aprender cotidianamente, mesmo sendo o sujeito dotado do conhecimento especializado e detentor das técnicas pertinentes ao ensino da Filosofia.

No caso do professor sem formação específica, que é o caso da maioria, a relação dialética com os saberes da prática social dos estudantes tem uma peculiaridade. Por não serem formados em Filosofia, os limites para ensinar Filosofia são maiores. Há uma certa tendência de o docente com esse perfil seguir o manual do professor contido nos livros didáticos e/ou vulgarizarem a Filosofia, não delimitando os limites entre o senso comum e o conhecimento filosófico. Essa fragilidade da formação inicial do docente implica a execução dos momentos metodológicos descritos pela PHC, impactando, diretamente, no ensino de Filosofia. Todavia, essa realidade precisa ser superada com cursos de formação continuada.

O tema da avaliação também deve ser considerado na constituição

---

<sup>12</sup>Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx e Engels afirmam: “[...] A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado (MARX, ENGELS, 1984, p. 108).

da PHC como abordagem metodológica para o ensino da Filosofia. Sabe-se que a produção de textos, os exercícios orais e a realização de trabalhos acadêmicos, muitos deles envolvendo atividades de pesquisa, compõem o arsenal avaliativo mais comum nas aulas de Filosofia. Por outro lado, as avaliações em larga escala (SAEB, ENEM, etc.) condicionam, em muitos aspectos, o modelo avaliativo que é aplicado em sala de aula. O fato é que, geralmente, a resolução de questões objetivas e subjetivas com o intuito de aferir se os estudantes assimilaram o conteúdo é o que orienta a prática docente, quando o assunto é avaliação de Filosofia.

José Benedito de Almeida Júnior (2005), no artigo intitulado *A avaliação em Filosofia*, caracteriza a avaliação como sendo um processo de investigação ou sondagem, no qual o professor pode ou não modificar o planejamento feito e que pode ser realizada em diversos momentos dentro de uma unidade acadêmica. Ele identifica a existência de três tipos de avaliação: (1) A avaliação diagnóstica; (2) Avaliação formativa, que tem por objetivo completar o processo de formação do aluno; (3) Avaliação somatória, que é aquela realizada ao final de etapas e tem como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p. 147).

Ora, como seria então uma avaliação com base nos pressupostos da PHC, considerando que ela se converteu em uma abordagem metodológica para ensinar Filosofia? Para tentar equacionar essa questão é oportuno considerar a Psicologia histórico-cultural, notadamente sua contribuição ao debate sobre a aprendizagem, como também analisar a prática social como princípio avaliativo. A avaliação não é um fim em si mesma, muito menos o ponto final do processo educativo. Ela deve ser considerada como instrumento para aferir o desenvolvimento do estudante, sua interação com o meio social por meio da prática social e deve considerar as etapas metodológicas indicadas pela PHC.

A avaliação deve medir o desenvolvimento do estudante desde sua etapa formativa inicial (prática social), passando pela assimilação dos conteúdos ministrados pelo docente (instrumentalização) e pela a realização do movimento catártico, antes de chegar no último momento metodológico (prática social). É a realidade concreta — e não a assimilação ideal de um determinado conhecimento — que servirá como elemento balizador para o docente avaliar os estudantes. A avaliação também permite ao professor aferir o desenvolvimento do seu plano de curso no decorrer das aulas, procurando identificar se a relação ensino-aprendizagem está sendo executada adequadamente. Assim, a avaliação deve ser compreendida como um movimento dialético que envolve professor-aluno de um lado,

ensino-aprendizagem do outro, buscando sínteses com base na prática social de cada um.



## CONCLUSÃO

Ao incorporar os conceitos da PHC no Ensino da Filosofia, procurei constituir uma abordagem metodológica que contemplasse a teoria educacional de Dermeval Saviani no contexto do ensino de Filosofia em nosso País. Para tanto, fez-se necessário compreender que a relação entre teoria e prática é permeada por percalços e situações que escapam daquilo que é previamente planejado. Ao adotar a PHC como referencial teórico, sabe-se que a prática social, realizada historicamente, é o critério fundamental para a verdade e que todo o processo educativo deve estar voltado para ela. Dessa maneira, o plano de curso assume uma espécie de carta de intenções, em que a ação do professor, os conteúdos, os recursos didáticos selecionados e a avaliação são condicionadas por ela.

Para cumprir o objetivo a que me propus, constituir uma abordagem metodológica para o ensino de Filosofia, dividi o presente livro em três capítulos. No primeiro, procurei identificar o que pode ser denominado de metodologia do ensino de Filosofia. Constatou-se que há três abordagens metodológicas em curso no País: (1) Abordagem histórica; (2) Abordagem temática; (3) Abordagem problemática. Cada uma tem características próprias e é fundamentada em concepções filosóficas para a Educação. Descrevi, no segundo, elementos conceituais da PHC, procurando destacar aspectos de ordem metodológica. Nesse percurso, identifiquei que ela procura analisar a Educação brasileira à luz do materialismo-histórico-dialético, além de estabelecer contrapontos com as denominadas pedagogias da essência e da existência. No último capítulo, cheguei no ponto central do livro, desenvolver uma reflexão que permita ao docente utilizar a PHC como abordagem metodológica para ensinar Filosofia. Para tanto, procurei destacar elementos conjunturais do ensino de Filosofia no Brasil, caracterizar os cinco momentos metodológicos da PHC, compreendendo que essa metodologia é flexível e pode sofrer alterações de acordo com a dinâmica da sala de aula. Estabeleci possibilidades em assuntos cruciais da prática educativa, como a escolha dos conteúdos que serão ministrados, a seleção do material e dos recursos didáticos e a avaliação.

Por fim, a PHC é uma concepção educacional com fins políticos e é isso que a torna diferente das demais abordagens metodológicas. A construção de uma ordem social e econômica norteada pela emancipação dos oprimidos orienta a PHC, fazendo com que esse objetivo político seja convertido em ação pedagógica. Conclui-se o trabalho afirmando que é

possível estabelecer uma abordagem metodológica para o ensino de Filosofia à luz da PHC.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, J.B. A avaliação em Filosofia. **Revista Princípios**, v.12, n.17-18, jan./dez. Natal, 2005. p.145-156.

ALVES, D. J. **O espaço da Filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº9394/1996): análises e reflexões**. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2000.

ALVES, D. J. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. X, dez., p.44-63, 2014.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio**. v.3. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e profissionalizante**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **PNLD 2015: Filosofia: ensino médio**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, 2017.

CERLETTI, A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In.: KOHAN, W.O. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CERLETTI, A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2.ed. São Paulo: Editora Braziliense, 2012.

COMENIUS, J. A. **Didática magna.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

CASSIN, M. Louis Althusser: referências para pesquisa em Educação. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p.161-179.

DALBOSCO, C. A. **Kant & a educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

DANELON, M. Ensino de Filosofia e currículo: um olhar crítico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas tecnologias e Orientações Curriculares para o ensino médio: Filosofia). **Cadernos de História da Educação**, v.9, n.1, jan/jun, 2010. p. 109-129.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?.** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1992.

DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil:** legados e perspectivas. São Paulo: EdUNESP, 2017.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

DURKEIM, E. **As regras do método sociológico.** Tradução Paulo Neves. 3.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

EBY, F. **História da educação moderna.** 5.ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. 14.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1997.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Editora Boitempo, 2015.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FADIGAS, N. **Inverter a educação**: de Gilles Deleuze à Filosofia da Educação. Porto: Porto Editora, 2003.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Revista Impulso, Piracicaba**: UNIMEP, 1997. Disponível em: [http://www.geocities.ws/sem\\_sincronia/pl\\_conhecimento.html](http://www.geocities.ws/sem_sincronia/pl_conhecimento.html). Acesso em: 04 abr. 2019.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

GALLO, S. Ética e cidadania no ensino de Filosofia. In.: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p.70-89.

GALLO, S. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In.: SILVEIRA, R.J.T.; GOTO, R. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Editora Loyola, 2007. p.15-36.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Editora Papirus, 2012.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N.; SANTOS JÚNIOR, C. L. A contribuição de Dermeval Saviani no campo da Filosofia da Educação: reflexões acerca do currículo. **Revista Filosofia e Educação**. V.8, n.3, out-jan. Campinas, 2017.

p.57-80.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2.ed. Chapecó: Editora Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

GASPARIN, J. L. Ética e cidadania no ensino de Filosofia. In.: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p.70-89.

GASPARIN, J. L. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In.: SILVEIRA, R.J.T.; GOTO, R. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Editora Loyola, 2007. p.15-36.

GELAMO, R. A imanência como “lugar” do ensino de Filosofia. **Revista Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, jan./abr. São Paulo, 2008. p. 127-137.

GOLDSCHMIDT, V. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001. v.2. p.11-53.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995. p.141-157.

HEGEL. G. W. F. **Escritos pedagógicos**. Traducción e introducción Arsenio Ginzo. México: Editora Fondo de Cultura Económica, 2000.

HEGEL. G. W. F. **Introdução à História da Filosofia**. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HORN, G. B. A presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In.: KOHAN, W.O.; GALLO, S. (org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

JAGUARIBE, H. **A Filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. MEC, 1957.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

KANT, I. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução Ricardo Ribeiro Terra e Rodrigo Sales. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandra Fradique Morujão. 5.ed. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. Resposta à Pergunta: O que é esclarecimento? In.: **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.

KOHAN, W. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Revista Educação e Realidade**. n.27, v.02, jul/dez, 2002, p. 123-130.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In.: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 3.ed. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

LENIN, V. I. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. In.: **Obras escolhidas**. t.1. Lisboa: Editora Avante, 1981. p.35-39.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 18.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. In.: **Revista**

**HISTEDBR On-line**, número especial, abr. Campinas, 2011. p.06-15.  
Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>. Acesso em: 05 maio 2019.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MARGUTI, P. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no país. **Revista Kriterion**. n.129, jun. Belo Horizonte, 2014, p.397-410.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx a crítica da pedagogia das competências. In.: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. Tradução José Barata Moura e Eduardo Chitas. 2.ed. Lisboa Editora Avante, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Raniéri. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984a.

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984b. p. 107-111.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Tradução Débora Landsberg. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

MUSTO, M. (org.). **Trabalhadores, uni-vos!: antologia política da I Internacional**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

NASCIMENTO, C. L. L. **O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer?** Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF). Campinas, 2019. Disponível em: <https://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2052-o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>. Acesso em: 05 jan. 2020.

NASCIMENTO, C. L. L.; CARNEIRO, S. **BNCC: a experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia**. Publicado na página eletrônica da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF). 2018. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/es-ES/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2>. Acesso em: 05 mar. 2019.

NASCIMENTO, C. L. L. PIMENTA, D. R. A importância do ensino de Filosofia e o novo ensino médio. In.: BODART, C.N; ROGÉRIO, R.M. **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p.73-88.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

NOSELLA, P. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. In.: LOMBARDI, J.C.; MAGALHÃES, L.D.R; SANTOS, W.S. (org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librum Editora, 2013. p.45-59.

NOVELI, P. G. A. O ensino da Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Revista Trans/Form/Ação**, n.28, v.02. São Paulo, 2005. p.129-148.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da Filosofia**. Tradução Silvio Gallo. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

ORSO, P. J.; MALANCEN, J.; CASTANA, A. P. **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Editora Armazém do Ipê, 2017.

- PAIM, A. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Editora Convívio, 1986.
- PASCAL, G. **Compreender Kant**. Tradução Raimundo Vier. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão popular, 2011.
- PINHO, R. I. B. V. O ensino da Filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.28, n.56, p.757-771, jul./dez, 2014.
- PORTA, M. A. G. **A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. 4.ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.
- PRADO JR. B. A ideia de plano de imanência. **Jornal Folha de São Paulo**, 8 de junho de 1997. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/6/08/mais!/9.html>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Revista Trans/Form/Ação**, n.30, v.2, p.197-217, São Paulo, 2007.
- REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2001.
- ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- RODRIGO, L. M. Aprender Filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In.: GALLO, S. DANELON, M.; CORNELLI, G. (org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004. p.91-99.
- RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.
- RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

- SANTOS, E. M. Kant e a ideia de educação das Luzes. **Revista Educação e Filosofia**. v.14, n° 27, jan/jun. Uberlândia, 2000. p.113-126.
- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p.13-59.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12.ed. Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 40.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v.14 n.40 jan./abr. 2009. p.143-155.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.7, n.01, jun. Salvador, 2015a. p.26-43.
- SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In.: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.7, n.01, jun. Salvador, 2015b. p.286-293.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan/abr. Rio de Janeiro, 2007. p.152-165. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012) . Acesso em: 25 jun. 2017.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In.: GALLO, S. DANELON, M.; CORNELLI, G. (org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004. p.101-112.

SILVA, A. G. F. **Hegel & a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

SILVA, F. L. História da filosofia: centro ou referencial? In: NIELSON NETO, H. (org.). **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA Editora, 1986. p.153-162.

SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

SILVEIRA, R. J. T. **O ensino da Filosofia no segundo grau: em busca de um sentido**. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 1991.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista de educação**. Tradução Maria Carlota Melo. v.1. São Paulo: Editora Estampa, 1976.

TRAVITZKI, R. O currículo brasileiro segundo o Censo Escolar. **Revista Cadernos CENPEC**, v.3, n.2, p. 120-141, jun. São Paulo, 2013.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

VELASCO, P. D. N. Sobre o papel formativo da Filosofia no ensino médio. In.: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M.A.; GALLO, S. (org.). O papel formativo da Filosofia. Jundiá: Paco Editorial, 2016. p.109-128.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Nunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ícone, 1988.



Qual(is) concepção(ões) epistemológica(s) encontra(m)-se ausente(s) nos tipos de abordagens metodológicas que tipificam o ensino da Filosofia na educação básica? Sem ter a pretensão de enumerar todas, pode-se afirmar que uma delas é o materialismo histórico-dialético, teoria filosófica constituída por Marx e Engels.

Do ponto de vista teórico, o materialismo-histórico-dialético é permeado por diversas perspectivas educacionais, orientadas a instituir a libertação do proletariado da opressão imposta pelo Capital. Grosso modo, a Educação marxista procura unir a Educação para o trabalho com o ensino propedêutico, superando qualquer perspectiva dualista. Não obstante, a Educação insere-se no contexto da luta de classes que Marx e Engels anunciam no Manifesto do Partido Comunista, o que a torna espaço de disputa política.

Contudo, busco aproximar o legado do materialismo-histórico-dialético com a dinâmica educacional brasileira. Assim, a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani (UNICAMP), como referencial teórico é o caminho adotado para o cumprimento do objetivo central do presente livro; estabelecer, à luz da PHC, uma abordagem metodológica para o ensino de Filosofia na educação básica.