



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PALMAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

BRUNO HENRIQUE DETOMAZI ALMEIDA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE
FILOSOFIA**

Palmas - TO

2022

Bruno Henrique Detomazi Almeida

A Pedagogia Histórico-Crítica como Metodologia no Ensino de Filosofia

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Filosofia – Mestrado Profissional – da
Universidade Federal do Tocantins, como requisito
parcial ao título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Suze da Silva Sales

Palmas - TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A447p Almeida, Bruno Henrique Detomazi.
A Pedagogia Histórico-Crítica como Metodologia no Ensino de Filosofia.
/ Bruno Henrique Detomazi Almeida. – Palmas, TO, 2023.
113 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Filosofia, 2023.
Orientadora : Suze da Silva Sales
1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Dermeval Saviani. 3. Ensino de Filosofia.
4. Filosofia. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).


Bruno Henrique Detomazi Almeida

A Pedagogia Histórico-Crítica como Metodologia no Ensino de Filosofia


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Tocantins. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 04/04/2022


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 SUZE DA SILVA SALES
Data: 22/05/2023 09:39:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Suze da Silva Sales - UFT (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 GUSTAVO SILVANO BATISTA
Data: 29/05/2023 12:22:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista - UFT/UFPI (1º Examinador)

Documento assinado digitalmente
 RAQUEL ALVES DE CARVALHO
Data: 27/05/2023 21:33:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Raquel Alves de Carvalho - UFGD (2ª Examinadora)

RESUMO

O presente trabalho, traz a discussão da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Dermeval Saviani, como metodologia e proposta de intervenção para a sala de aula nas aulas de Filosofia. Em seu primeiro capítulo é feita uma construção histórica sobre os obstáculos encontrados pela disciplina de filosofia para assumir seu espaço na grade curricular dentro do Ensino Médio até a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que volta a limitar o espaço da Filosofia como disciplina não obrigatória na grade curricular. Nesse mesmo capítulo é feita uma abordagem sobre as dificuldades de se trabalhar com a disciplina nesse contexto, onde existem poucos professores com experiência de sala de aula com essa disciplina e também um mínimo de profissionais com habilitação específica em Filosofia, além de trazer o questionamento de Horn: “Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?”. No segundo capítulo é apresentada a teoria pedagógica de Saviani, a PHC como possível instrumento de superação para algumas dessas dificuldades apresentadas no capítulo anterior. São feitas críticas sobre dois grupos de pedagogias que apresentam pontos positivos, mas acabam esbarrando em suas limitações na luta de classes apresentada pelo pensador, por não serem pedagogias críticas ao sistema capitalista ou por criticar, porém continuam reproduzindo os problemas do sistema de ensino. Então Saviani apresenta a PHC como possível pedagogia de superação para os métodos que ele considera ineficientes para o modelo de educação revolucionária que ele quer alcançar para superar o sistema opressor capitalista e busca uma educação de qualidade e equidade para todos, assim sendo a PHC um modelo pedagógico dado como socialista. Já no terceiro e último capítulo, é apresentada a intervenção de sala de aula, sendo aplicado o método da PHC para o ensino de Filosofia em um colégio público na cidade de Taguatinga, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos. Essa parte do trabalho mostra as fases da PHC sendo apresentadas e como os alunos se adequam ao desenvolvimento da metodologia, apresentando desde seu início onde os estudantes trazem seu conhecimento baseado no senso comum até uma construção mais sintética do conhecimento com uma organização que busca alcançar uma consciência filosófica.

Palavra-Chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Dermeval Saviani. Ensino de Filosofia. Filosofia.

ABSTRACT

The present work discusses the Historical-Critical Pedagogy (PHC), by Dermeval Saviani, as a methodology and intervention proposal for the classroom in Philosophy classes. In its first chapter, a historical construction is made on the obstacles encountered by the discipline of philosophy to assume its space in the curriculum within high school until the arrival of the National Common Curricular Base (BNCC), which again limits the space of philosophy as a discipline. not mandatory in the curriculum. In that same chapter, an approach is made to the difficulties of working with the discipline in this context, where there are few teachers with classroom experience with this discipline and also a minimum of professionals with specific qualification in Philosophy, in addition to bringing the question of Horn: “Teach Philosophy or teach to philosophize?”. In the second chapter, Saviani's pedagogical theory is presented, the PHC as a possible overcoming instrument for some of these difficulties presented in the previous chapter. Criticisms are made about two groups of pedagogies that have positive points, but end up bumping into their limitations in the class struggle presented by the thinker, because they are not critical pedagogies to the capitalist system or because they criticize, but continue to reproduce the problems of the education system. So Saviani presents the PHC as a possible overcoming pedagogy for the methods he considers inefficient for the model of revolutionary education that he wants to achieve to overcome the oppressive capitalist system and seeks a quality education and equity for all, thus being the PHC a model pedagogical given as socialist. In the third and last chapter, the classroom intervention is presented, applying the PHC method for teaching Philosophy in a public school in the city of Taguatinga, in a third-year high school class in the Education for Young People modality. and Adults. This part of the work shows the phases of the PHC being presented and how the students adapt to the development of the methodology, presenting from its beginning where the students bring their knowledge based on common sense to a more synthetic construction of knowledge with an organization that seeks to achieve a philosophical conscience.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Dermeval Saviani. Philosophy Teaching. Philosophy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE NÚMERO 9.394 DE 1996	12
2.1	O Ensino de Filosofia e a LDB 9.394/1996	13
2.2	O Ensino de Filosofia e a alteração da LDB 9.394/1996, pela Lei 11.684 de 2008 e seus desdobramentos: o caso do Estado do Tocantins	20
2.3	O Ensino de Filosofia e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs) e sua (não)materialização nas escolas públicas do Brasil	23
2.4	BNCC – Base Nacional Comum Curricular	25
2.5	Ciência Humanas na BNCC	26
2.6	Pareceres sobre o componente filosofia na BNCC	29
2.6.1	Parecer do professor Eduardo Salles de Oliveira Barra	29
2.6.2	Parecer do professor Filipe Ceppas de Carvalho e Faria	31
2.6.3	Parecer da professora Patrícia Del Nero Velasco	35
2.6.4	Conclusão sobre os pareceres	38
3	TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	39
3.1	O problema :	45
3.2	As teorias não críticas	46
3.2.1	A teoria tradicional	46

3.2.2	A pedagogia nova	47
3.2.3	A pedagogia tecnicista	48
3.3	As teorias crítico-reprodutivas	50
3.3.1	Teoria do sistema de ensino como violência simbólica	50
3.3.2	Teoria da escola como aparelho ideológico de estado (AIE)	51
3.3.3	Teoria da escola dualista	53
3.3.4	Crítica às teorias não críticas e à crítico-reprodutiva	54
3.4	Do senso comum à consciência filosófica	57
3.5	Didática da teoria histórico-crítica	58
3.5.1	Prática social	59
3.5.2	Problematização	62
3.5.3	Instrumentalização	65
3.5.3.1	<i>Procedimentos práticos:</i>	70
3.5.4	Catarse	72
3.5.5	Prática social – nível de desenvolvimento atual	74
4	A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	78
5	SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	82
5.1	A instituição de educação e intervenção nas aulas de filosofia	83

5.2	A intervenção	84
5.2.1	Prática em sala de aula	85
5.2.2	Plano de aula	85
6	CONCLUSÃO SOBRE A PHC COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA	109
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Com o extenso debate que existe sobre o ensino de filosofia no Brasil e a busca de ferramentas para se melhorar a maneira de trabalhar essa disciplina, trago essa pesquisa para contribuir com essas questões e demonstrar como a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani como método a ser utilizado em sala de aula.

O Ensino de Filosofia passou por diferentes momentos entre sua obrigatoriedade, eletividade e a retirada da disciplina na Educação Básica Brasileira. Fazendo uma construção cronológica, tendo como referência o período de redemocratização do Brasil, sobre as leis que tratam a disciplina dentro da Educação Básica desde 1961 até a aplicação da proposta desse trabalho em sala de aula como projeto de intervenção em 2020, quando a legislação em vigor se baseia em cima da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

No ano de 2015 é elaborada a primeira edição da BNCC e, em 2016, Consed e Undime fazem suas contribuições já sistematizadas no documento e nesse mesmo ano a BNCC é levada para todo país em sua segunda edição, 2017 já na sua terceira versão a BNCC é homologada no que diz respeito ao Ensino Fundamental e a homologação de parte do Ensino Médio só é homologada em 2018. Nesse contexto que surge a alteração da lei vigente, que antes entendia a filosofia como disciplina obrigatória na grade do ensino médio por uma medida que trata a disciplina de filosofia como “estudos e práticas”, deixando uma referência vaga e imprecisa sobre a disciplina dentro da grade curricular do ensino médio. Assim, logo após a posse do presidente Temer é perceptível uma política de não continuação com uma disciplina que oferta dentre outros atributos o senso crítico ao educando. É de fácil entendimento a preocupação em formar mão de obra não crítica no ensino médio. A justificativa de disciplina não adequada ao mundo do trabalho aparece como parâmetro excludente para criticidade do trabalhador enquanto sua formação educacional formal.

Com uma mudança na visão política que privilegia uma formação técnica não crítica, a disciplina de filosofia realmente passa a ser um problema dentro da reforma do ensino médio, proposta pelo presidente que acabará de assumir o governo, mas pela pressa que demonstrará em sua primeira medida como novo presidente, também deixa a entender que antes mesmo de assumir o cargo maior, ele já possuía planos de reformar a educação que em sua visão não formava mão de obra da adequada para o mundo do trabalho. Assim a BNCC trata a educação não como formadora do ser humano, mas mostra sua preocupação em formar trabalhadores não críticos.

Neste contexto é cada vez maior a necessidade de se buscar métodos para se trabalhar a disciplina de filosofia dentro da sala de aula. A disciplina de filosofia necessita ocupar seu espaço dentro do currículo do ensino básico, assim como a educação brasileira também precisa da filosofia para que haja um amadurecimento na forma de pensar e conceituar a educação, o ensino formal tem o papel de amadurecer o pensar e tornar o conhecimento filosófico como parte de uma educação a sintetizar o pensamento sobre a realidade e os problemas que nela surgem.

Desse modo a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani surge como método para o ensino de filosofia e busca transformar o conhecimento sincrético da realidade em um conhecimento sintético e organizado do concreto, um método que busca transformar o senso comum em uma consciência filosófica.

Dermeval Saviani lançou em 1983 o livro *Escola e Democracia*, obra em que ele mesmo considera “manifesto de lançamento da Pedagogia Histórico-Crítica” como uma pedagogia de superação às práticas existentes na educação brasileira, que surgem com o dilema da “marginalidade” do educando, deixando o mesmo em situação de distorção perante a sociedade. A proposta desse trabalho é de apropriação dessa Pedagogia para suprimir essa marginalidade dentro da disciplina de Filosofia e, assim, tornar as aulas em ferramentas para formação de um aluno que tome o critério da criticidade para uma visão mais abrangente do concreto.

Como teórico base para o método apresentado e prática a ser desenvolvida em sala de aula, Demerval Saviani surge como proposta para um norte no projeto de intervenção, com uma teoria baseada nas ideias marxistas segue o pressuposto de uma educação socialista ou que utilize a educação como instrumento de equalização social.

Saviani tem o entendimento que a educação é parte constitutiva importante da sociedade e que a sociedade capitalista é pautada no trabalho como princípio básico para formação de sua educação.

O ensino de Filosofia e seus conteúdos escolares terão o papel social de ampliar a visão do sujeito, através da produção histórica e de um ensino sistematizado que utiliza os clássicos como base para um trabalho de consciência com ideal de uma educação socialista a disciplina tem de contemplar aspectos da sociedade de maneira a intervir nos conteúdos dados previamente pelas secretarias e membros organizadores de uma educação objetiva que nega a existência de uma subjetividade social em cada aluno.

Nesse sentido, Saviani propõe a necessidade de uma teoria que traga uma educação com discentes pensantes e críticos, de forma que estes não se posicionem à margem da

sociedade ou que sejam frutos de um planejamento capitalista alienante. A proposta de uma pedagogia que transforme os moldes feitos por uma classe dominante para apenas atender sua demanda e limitando o papel da Escola como preparação para o mundo do trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge, e não, como superação dessa condição educacional formatada para produzir o futuro trabalhador, com uma pedagogia que respeite o conhecimento técnico no sentido de conhecimento, que respeite a interação do aluno durante o processo de aprendizagem e que além de tudo, traga uma proposta de construção da humanidade a ser desenvolvida pelo educando. Em sua proposta de uma educação histórico-crítica o autor descreve o método em passos para caracterizar uma cronologia a ser planejada e posteriormente trabalhada em sala de aula com o propósito de alcançar uma formação de qualidade que contemple uma maior visão da realidade que cerca o educando.

Uma pedagogia que proponha uma educação revolucionária, educação como ferramenta de superação para desigualdades e que valorize o direito de aprender não é uma educação reacionária que mantenha o sujeito em seu estado de submissão e alienação pelo contrário, com métodos que proponham ao sujeito seu desenvolvimento de pensar, analisar emancipando seu senso crítico.

Ao aderir aos conceitos da PHC dentro do ensino de filosofia o professor, aluno e conteúdo estão traçando um caminho que não pode ser previamente delimitado. Por mais que exista um planejamento e um ponto a ser alcançado, essa metodologia permite que aconteça mudanças para que a trajetória seja alterada, conforme o andamento das aulas e das necessidades que surgirão, tornando-se um caminho de inúmeras possibilidades que podem fugir do que foi previamente calculado em busca de uma verdade.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, surge como teoria e se faz necessário uma demonstração do método que prima por um pensamento de socialização da educação e sua didática analisada em cada uma de suas etapas para se justificar a prática como intervenção nas aulas de filosofia e assim o uso da dialética construída historicamente para a superação de marginalização de classe proletariada sobre a classe detentora dos meios de produção e assim do capital.

Para realização dessa análise o trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro capítulo irá fazer uma construção histórica sobre o processo legislativo brasileiro e um apanhado da problemática que permeiam o ensino de filosofia no país; o segundo capítulo tem como objetivo de fazer uma exposição do pensamento de Dermeval Saviani e da PHC como proposta de intervenção em sala de aula no ensino de filosofia; o terceiro capítulo já é a

intervenção em sala e a demonstração da aplicação da metodologia na prática com os estudantes.

Após estas considerações mais introdutórias, seguem os capítulos com suas reflexões e fundamentações.

2 ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE NÚMERO 9.394 DE 1996

O Ensino de Filosofia passou por diferentes momentos entre sua obrigatoriedade, eletividade e a retirada da disciplina na Educação Básica Brasileira. Fazendo uma construção cronológica, tendo como referência o período de redemocratização do Brasil, sobre as leis que tratam a disciplina dentro da Educação Básica a Lei de Diretrizes e Bases¹ – LDB, nº 4.024 de 1961, pela proposição referida lei, a Filosofia passou a ser disciplina complementar, perdendo espaço dentro do processo de formação educacional dos brasileiros. Em 1971, pela LDB 5.692, a Filosofia passou a ser excluída do currículo escolar oficial brasileiro, já nos anos de 1990 a LDB determinou que ao final do Ensino Médio o estudante deveria “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício de cidadania” (Lei nº 9.394/96, artigo 36). É importante, desde o início, notar que o que estava em jogo era o caráter disciplinar da filosofia. Nesse sentido, ser reduzida a conteúdos, em muitos lugares, equivale a não a ter. Não é sem razão em Junot Matos muito bem abordou na expressão merleau-pontyana “em toda parte e em lugar nenhum” (MATOS, 2013, p.139) em tese doutoral.

Essa construção histórica acrescida de dados sobre a prática desenvolvida no Ensino Básico atual, contextualiza o ensino de filosofia no Brasil na Educação Básica² mostra a sequência de legislações criadas para esse ensino no país, apresenta a formação acadêmica dos profissionais que lecionam no chão da sala de aula a disciplina de Filosofia e analisa o processo de ensino dentro da cidade de Taguatinga-TO³, localizada no sudeste do estado do Tocantins e faz divisa com o estado da Bahia, uma cidade pequena, com aproximadamente 17 mil habitantes (2020), essa sequência de elementos será de muita valia para o plano de intervenção apresentado na sequência desse trabalho.

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de acordo com dados oficiais do MEC, “[...] são o resultado [...] trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional”. (<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 20/03/20).

² A Filosofia foi se institucionalizando no Ensino Superior, especialmente a partir da criação da Anpof. (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), no ano de 1983. Mas somente em 2006, com a criação do *GT Filosofar e ensinar a Filosofar* o Ensino de Filosofia ganha lugar institucional na Anpof.

³ Localizada no sudeste do estado do Tocantins a 465 km da capital Palmas, faz divisa com o estado da Bahia, uma cidade pequena, com aproximadamente 15 mil habitantes (2010/IBGE).

2.1 O Ensino de Filosofia e a LDB 9.394/1996

Em acordo com a LDB 9.394/96 a disciplina de filosofia era reduzida a conteúdos abordados dentro do Ensino Médio (Segundo Grau, intitulado à época), como tema a ser trabalhado de maneira transversal em outras disciplinas e, assim, não existia a obrigatoriedade de sua permanência dentro da grade curricular.

A Lei tratava os conhecimentos de filosofia e de sociologia como importantes na formação da cidadania, em seu texto traz tais conhecimentos como fundamentais na formação do aluno ao passar pelo Ensino médio, assim como aparece no seguinte trecho do texto de Fávero:

[...] o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.393/96) determina que, ao final do ensino médio, todo estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi o avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a lei n. 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (com a Lei n. 5.692/71), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas. (FÁVERO, 2004, p. 259).

É notado certo entusiasmo na fala do pensador ao trecho que usa o termo “avanço significativo”, quando se refere à importância que a então Lei tratava as disciplinas de filosofia e sociologia, visto que as legislações anteriores a esta promoveram quase que um desaparecimento dessas disciplinas dentro das escolas, ou mesmo até os conteúdos. A Lei que tratava sobre um conhecimento que não necessitava da existência de uma disciplina específica, mas lidava como temas transversais a serem abordados por outras disciplinas como geografia e história que possuíam seu espaço assegurado no currículo. Há que se notar na legislação em questão uma inocência ou mesmo uma visão deturpada do que vem a ser a filosofia, implicando nela um tópos, ou seja, a cidadania, termo ambíguo que se confunde com disciplinas dogmáticas como Educação Moral e Cívica (PIMENTA, 2013).

Como argumentos alegados para a não inclusão da filosofia como disciplina estavam à precariedade da formação do professor (o que pode ser verificado nas demais disciplinas), a questão de investimentos que aumentariam e sujeitar uma disciplina crítica aos rituais e tratamentos pedagógicos, ideológicos ou mesmo dogmáticos. Nenhum desses argumentos se sustentava, pois com a obrigação da oferta como disciplina aumentaria a procura por formação, traria uma maior quantidade de profissionais para a área e, logicamente, a qualidade dos cursos formadores tenderia a melhorar, atendendo a demanda de profissionais capacitados para o ensino de filosofia.

Posteriormente à Lei de 1996, surgiria um novo projeto de lei complementar que levantaria a questão da inclusão do ensino de filosofia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, como é citado abaixo:

Por cerca de três anos tramitou na Câmara e no Senado Federal um projeto de lei complementar que substituía o citado artigo 36 da LDB, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. Após a aprovação nessas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto foi **vetado em outubro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso**. (FÁVERO, 2004, p.260. Grifo nosso).

Vetado o projeto pelo presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, utilizando-se dos argumentos de que necessitaria de um incremento no orçamento para a inclusão dessas disciplinas e também no argumento de que não haviam profissionais formados suficientes para suprir a necessidade dessa nova demanda que surgiria caso aprovado o projeto de lei, como se em outras áreas encontrássemos licenciados lecionando em suas respectivas disciplinas. Assim, cada estado, na prática, ficou responsável pelo critério de adotar ou não a implantação da disciplina de filosofia na grade curricular.

Quadro 1 – distribuição dos estados que aderiram ao ensino de filosofia como disciplina em sua grade curricular de ensino médio.

Unidades da Federação	Duração ano/série	Duração de horas semanais
Distrito Federal e Mato Grosso do Sul	Mais de um	Ao menos 2 horas semanais
Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.	Um ano	Ao menos 2 horas semanais
Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.	Ao menos um ano	Ao menos 2 horas semanais

Fonte: Fávero, 2004.

Com a adoção e a inclusão do Ensino de Filosofia no Ensino Médio de forma a ser trabalhada de maneira interdisciplinar e como tema transversal surge uma nova preocupação sobre como tratar a disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio? De forma a contemplar o dever exigido como tema transversal e interdisciplinar no PCN de filosofia de 1999, uma vez que não seja necessária uma formação específica em filosofia para lecionar dentro das exigências da Lei que regia a noção de disciplina e de temas fundamentais para o exercício da cidadania, surge, então, a necessidade de um conhecimento filosófico a se incorporar nas aulas de professores com outras formações acadêmicas que trabalharão com tais temas transversais para atender a demanda e, assim, tornarão suas aulas interdisciplinares que abordem temas para exercício da cidadania dos educandos, mesmo que ambíguo e vago que seja o termo cidadania.

Acrescente-se que não se sabe qual conceito exato de cidadania está subentendido na Lei de 1996. (...) Não seriam um privilégio nem uma característica específica da filosofia ou da sociologia. **Exercício da cidadania é, portanto, uma expressão vaga e ambígua que em 2008 foi exonerada da legislação.** (PIMENTA, 2013, p.100. Grifo nosso).

A não obrigatoriedade da disciplina também impacta no ensino superior e na pouca procura pelos cursos de filosofia, poucos concursos são ofertados para filósofos, e quando se abre o concurso, são poucos os números de vagas para licenciados na área. Todos esses fatores acarretam em um maior despreparo de profissionais que trabalhavam temas filosóficos em sala de aula que, muitas vezes, eram mal abordados ou nem citados durante as aulas. Por outro lado, não é possível criar uma responsabilização na formação do docente que ministra a disciplina, onde ela existe, visto que muitos são formados em outras áreas, como biologia, matemática, física, para além das humanidades. Após a efetivação da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 até os dias atuais, foi feito apenas um concurso público para efetivação de profissionais do Magistério da educação básica no Estado do Tocantins, nesse edital foram ofertadas apenas 08 (oito) vagas para a área específica de Filosofia em todo o estado (Concurso Público para Provimento de Cargos do Quadro dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Objeto do Edital nº 001/Educação Básica/2009, de 07 de agosto de 2009).

Livros didáticos eram muito raros nesse período⁴, pois poucos filósofos dedicaram-se a publicar trabalhos nesse sentido já que a demanda era muito pequena devido à superficialidade que era abordada a disciplina de acordo com a LDB. Além do problema do livro didático no Brasil, a pouca exposição de assuntos realmente filosóficos nas aulas acabaram por gerar uma falta de conhecimento e reconhecimento de filósofos brasileiros (formação europeia), a maior parte de pensadores abordados em sala de aula acabavam por ser filósofos estrangeiros ou então o professor optava por não trabalhar usando como base os pensadores e faziam seus planejamento por temas, por campos filosóficos, por problemas ou cronologia histórica dos fatos, como explica o texto abaixo sobre métodos para o ensino de filosofia:

Em termos de métodos, técnicas e materiais de ensino, de longe o método mais utilizado é o da aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos de grupo. Com menor frequência, utilizam-se de seminários, nos quais os alunos preparam uma apresentação em grupo; estudos de textos e pesquisa bibliográfica; uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido. A maioria dos professores adota o livro didático (manuais), ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático. Muitas vezes o trabalho limita-se à interpretação e contextualização de fragmentos de alguns filósofos, ou de debate sobre temas atuais, confrontado com pequenos textos filosóficos. (FÁVERO, 2004, p.272).

No caso da formação dos profissionais que iriam trabalhar a disciplina de filosofia em sala de aula do Ensino Médio, é necessário o título de licenciado, mas muitas vezes de acordo com a demanda da região ou da própria escola, há por questões casuísticas, profissionais não formados em filosofia trabalham tal disciplina para atender a demanda local. Professores formados em pedagogia, geografia ou qualquer outra licenciatura acaba por se tornar um profissional “polivalente” que atuará como professor de filosofia sem formação específica na área. Essa mesma dinâmica acontece de maneira inversa, porém em escala bem menor, quando um professor com formação em filosofia acaba por lecionar disciplinas que não são de sua área de formação devido às poucas horas destinadas a filosofia em sua escola e o profissional tem sua carga horária semanal completada com outras disciplinas, essas disciplinas geralmente são da área de Ciências Humanas.

⁴ Os livros mais comumente utilizados hoje são: *Filosofia*, de Renato dos Santos Belo; *Filosofia, experiência do pensamento*, de Silvio Gallo; *Diálogo, os primeiros estudos em filosofia*, de Ricardo Melani; *Filosofando, introdução a filosofia*, de Maria Helena e Maria Aranha; *Filosofia e Filosofias, existência e sentido*, de Juvenal Savian Filho; *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí; *Filosofia, temas e percursos*, vários autores; *Reflexões, filosofia e cotidiano*, de José Antônio Vasconcelos; *Fundamentos de filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; entre outros títulos.

Essa divergência entre a inclusão da filosofia como disciplina obrigatória ou não no ensino médio continua como algo a ser debatido após a da Lei de 1996. Com problemas a serem resolvidos como qualidade, método, material e quantidade de profissionais habilitados para trabalharem em sala de aula e desempenharem não apenas as exigências da lei, mas também desempenhar o papel de trabalhar filosofia e ensinar a filosofar. É editada, então, em 2008, a Lei nº 11.684/2008 que revoga o inciso III, do § 1, do art.36, da Lei nº 9.394/1996 e insere a Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. Esta alteração na redação da lei torna em 2008 a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

A obrigatoriedade da disciplina de Filosofia vem passando por várias etapas de construção no âmbito legal, principalmente, durante a segunda metade do século XX. Em 1961 deixou de ser disciplina obrigatória, através da Lei nº 4.024/61 e excluída do currículo escolar brasileiro em 1971 (Lei nº 5.692/71), criando assim um longo período sem a participação da disciplina nas escolas de Educação Básica até a década de 1990, quando a LDB determina que ao final do ensino médio o estudante devesse “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessária ao exercício da cidadania” (Lei nº 9.394/96, artigo 36), mas a disciplina só passou a fazer parte obrigatoriamente do currículo de ensino médio, através da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 (inciso ao Art.36), que revoga o inciso III, do § 1, do art. 36, da Lei nº 9.394/1996.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Lei nº 11.684/2008).

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Lei nº 9.394/1996).

Com a mudança de tema a ser trabalhado de forma transversal para disciplina obrigatória no Ensino Médio à filosofia passa a ter um caminho aberto fazendo parte da grade curricular, a partir desse momento seriam necessárias mudanças no modo e repensar a maneira de trabalhar filosofia dentro da sala de aula. Formar para a cidadania não é função específica da filosofia ou de qualquer disciplina. Trata-se de uma formação integral e ainda depende do que se compreende por cidadania. Jamais a adaptação às regras criadas para controle pode ser função da filosofia formar. Na verdade, toda disciplina ou conhecimento adquirido de modo crítico colabora para a formação do sujeito, Como diria Adorno (1995), emancipado, portanto, cidadão e crítico de absurdidades e barbáries oriundas da ignorância humana, aceita pelo cidadão médio, aquele que possui certa formação escolar, mas ausente de propriedades emancipatórias: permitiu a barbárie de *Auschwitz*.

Pensadores brasileiros começaram a se preocupar sobre qual filosofia a ser ensinada, qual a maneira adequada de se ensinar filosofia no ensino médio, qual a formação profissional desses professores, material didático a ser produzido para as aulas de filosofia, qual o perfil do público do ensino médio que essa disciplina iria lidar dentro de sala de aula, entre outras questões que emanam sobre esse propósito até os dias atuais. A partir do ano de 2008 começou uma nova época para o ensino de filosofia no Brasil. Horn se mostra preocupado com essa nova posição da filosofia e levanta o assunto de como será esse caminho que surge a partir da Lei de 2008:

Por um lado, há um problema acerca dos conteúdos gerais e específicos dessa disciplina: o que ensinar? De outro, emerge o problema da forma, ou das metodologias mais adequadas ao processo de ensino da Filosofia: como ensinar? Se observarmos o quanto a metodologia de trabalho de um professor de Filosofia pode influenciar na constituição o próprio objeto de ensino – uma vez que tudo pode ser objeto de especulação filosófica -, teremos de pensar que não apenas na concepção de Filosofia desse mesmo profissional do ensino, mas também nas formas, recursos e metodologias por meio dos quais se propõe a realizar o trabalho em sala de aula. A pergunta é recorrente: ensinar a Filosofia ou ensinar a filosofar? (HORN 2009, p. 67. Grifo nosso).

A pergunta apresentada por Horn no trecho citado sobre “ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?”, emerge dentro de um novo contexto e uma realidade a ser construída a partir do novo papel da filosofia dentro das escolas, vencida a barreira da inclusão da filosofia como disciplina, agora é a vez de ocupar seu espaço de forma a significar sua presença com profissionais preparados e um modelo de ensino que faça justiça à importância do pensamento crítico dentro do processo educacional a se firmar com o novo espaço alcançado na constituição. Horn apresenta uma preocupação tanto de conteúdo quanto de forma. Na verdade, Horn contribui para se pensar o ensino de filosofia inserido na tradição ou inserido em novas tradições, mas, da mesma forma, aponta para questões de forma, ou seja, como aprender e como ensinar. Não é somente o exercício da filosofia como atividade reflexiva e conceitual, mas é o exercício da filosofia num contexto de intersubjetividade que implica sua transmissão em um ambiente escolar.

Essa nova demanda que surge dentro das escolas de nível médio surge como influenciadora também no Ensino Superior, responsável por formar os profissionais que virão a ocupar a nova demanda, a importante maneira de se transformar os ensinamentos filosóficos com uma visão pedagógica para trabalhar de modo a alcançar o jovem que surge como novo público. Para Horn (2009), ainda é uma preocupação o modelo metodológico a ser ofertado. Buscar-se-á uma reflexão crítica do educando ou apenas ensinar os conceitos filosóficos já

construídos pelos pensadores ao longo da história da filosofia. Matos, também apresenta uma preocupação com o modelo de ensino de filosofia a ser trabalhado no ensino superior, lembrando que tal disciplina deve se preocupar também com a educação de nível médio como aparece no texto a seguir:

Para essa adequada formação pedagógica do professor de Filosofia, defendemos como necessário a construção de uma nova cultura universitária, consignada em um Projeto-Político Pedagógico que aponte horizontes a serem buscados. Indicamos a Organização do Trabalho Pedagógico como mediação capaz de superar a fragmentada dinâmica curricular constatada pela pesquisa, possibilitando-nos vencer a concepção de Disciplina por componentes curriculares e intercambiando a ideia do professor catedrático por grupos de trabalhos que lidam com específicos componentes curriculares (MATOS, 2013, p.150).

O ensinar de filosofia que existia dentro das graduações se preocupava muito com exegese de textos clássicos e nos trabalhos acadêmicos, manter a fidelidade da pesquisa embasada no estudo de seus pensadores, mas o problema de uma educação voltada para jovens com pouca bagagem de leituras sobre esses clássicos e desconhecedores de uma história filosófica. Note-se que o ensino fundamental não faz quase que nenhuma referência a textos, pensadores, história ou características da filosofia, pois não é disciplina frequente na maioria das escolas brasileiras. Torna então o aluno de nível médio um “analfabeto” na disciplina de filosofia, um jovem que aparece como debutante no mundo filosófico.

Todos esses ingredientes tornam a experiência de sala de aula um possível laboratório para a filosofia no Brasil, tanto para os educandos quanto para os professores, mas depois de uma busca histórica para a efetivação como disciplina na grade curricular acaba por se tornar um problema a insegurança sobre a continuação da filosofia como disciplina, então a preocupação de não poder fazer testes e sim de um ensinar filosófico mais consciente da realidade desses jovens e mais ainda de se apresentar a filosofia como digna de permanecer no espaço que a Lei lhe assegurava. Assim, como descreve Horn na seguinte citação:

O percurso assumido para exposição e análise da problemática mencionada considera, basicamente, dois momentos. O primeiro aponta para os aspectos contextuais e legais que estabelecem um sentido e “lugar” para a Filosofia como componente curricular. O segundo apresenta algumas considerações críticas em relação ao tratamento dado à Filosofia, principalmente no que se refere à seleção dos conteúdos filosóficos, pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares de Filosofia (PCNs, 1999), Parâmetros Curriculares de Filosofia (PCN + EM, 2002) e Orientações Curriculares de Filosofia (OCNs, 2006) (HORN, 2013, p.19).

Se o ponto de partida da filosofia é dado quando surge o “problema”, o problema está dado desde a luta para inserção da disciplina de filosofia na grade curricular e depois dessa inserção que veio na Lei de 2008. O filosofar já se faz necessário na nova proposta da educação de filosofia para essa nova modalidade, com jovens conhecendo a disciplina no ensino médio que é ofertada em muitos casos por professores não formados na área e com a obrigatoriedade da disciplina tornasse necessário um filosofar sobre a melhor maneira de se fazer acontecer o ensino de filosofia. Para Horn (2013, p.23), “certamente a filosofia tem muito a contribuir. Construir uma concepção e prática educacional que leve em conta *pari passu* as dimensões: intelectual, afetiva, estética, política, profissional é também e sobretudo, a defesa do projeto filosófico na escola.”

Vale destacar que a disciplina de filosofia surge com o papel de ajudar na formação do pensamento do jovem que é o homem a ser “educado” dentro da escola, assim o papel de importância da disciplina não deve ficar preso ao passado histórico da filosofia e do conhecer sistemático de uma filosofia dada como pronta, deve-se tratar de uma filosofia em constante construção e esse jovem como parte ativa desse pensar filosófico. O modelo de filosofia trabalhado apenas de forma a conhecer sua história pode colocar o homem como agente passivo de algo construído de maneira distante de um aluno em sala de aula, de forma que o aluno não se sente na condição de produzir um pensamento filosófico dado sobre um problema contemporâneo e presente em sua realidade, conhecer produções de locais e tempos distantes de sua vivência pode não fazer sentido na construção de seu pensamento e muitas vezes é isso que acontece quando se trabalha a disciplina de forma errada, por profissionais despreparados ou então sem a preocupação de que o objetivo é formar e não apenas de informar. Como esclarece Horn na seguinte fala sobre ensinar apenas com um olhar filosófico, sem uma relação com a realidade do aluno que está examinando o texto:

O problema está em considerar essas competências e habilidades como ponto de chegada e não como ponto de partida do conhecimento filosófico. Trata-se antes de um ponto de partida. Atribuir simplesmente um sentido filosófico à leitura é o mesmo que atribuir conhecimento a um procedimento hermenêutico, a um modo de interpretar e compreender um fenômeno. O aprendizado filosófico, nesse caso, se limita a aprendizagem de uma metodologia específica. (HORN, 2013, p.27).

2. 2 O Ensino de Filosofia e a alteração da LDB 9.394/1996, pela Lei 11.684 de 2008 e seus desdobramentos: o caso do Estado do Tocantins

A determinação do Estado de oferecer *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1999), mesmo antes da Filosofia se tornar obrigatória, apontou para uma proposta, um modo de se pensar o ensino de filosofia. Na legislação ora vigente, nos anos finais do século XX, a disciplina não era obrigatória, embora existisse em muitas escolas do então Ensino Médio. Mesmo onde não existia a disciplina, os conhecimentos filosóficos apontam para a reflexão a partir da análise textual (BRASIL, 1999, p. 331). Isso, sob diversas circunstâncias, colaborou, à época, para uma boa orientação para os professores de filosofia atuantes, licenciados em Filosofia ou não. Em 02 de junho de 2008 com a Lei nº 11.684 (inciso ao artigo 36) tal disciplina passou a ser obrigatória no Ensino Médio.

A partir do contexto apresentado, chega-se à delimitação do problema da pesquisa:

Quais estratégias metodológicas que, ao serem implantadas no ensino de filosofia nas escolas da Rede Estadual do município de Taguatinga-TO, podem contribuir para que o discente tenha condições de fazer a experiência do pensamento como criação de conceitos e, portanto, merecem ser disseminadas entre os docentes da disciplina?

As Secretarias de Educação e as Unidades Escolares vêm mantendo a prática de distribuir essa disciplina entre professores com outros tipos de formação, como Geografia, História, Pedagogia entre outras. Vale destacar que essas formações não contêm o domínio necessário para alcançar o objetivo desejado dessa disciplina, tendo em vista que, temas são abordados superficialmente, diferentemente do profissional com conhecimento específico em filosofia e sociologia.

A Lei 9.394/96 tratava a disciplina de Filosofia como domínio de conteúdos, isso provocou a distribuição desses “domínios do conhecimento” entre professores de outras áreas do conhecimento, como aborda Pimenta (2013, p. 99-100),

Por vários anos, a discussão em torno da obrigatoriedade da filosofia como disciplina se deveu a interpretação de que a redação da LDB de 1996 não era imperativa no que tange a sua inserção na grade curricular, mas se tratava, tão somente, de “domínios do conhecimento” que poderiam ser efetivados em outras disciplinas, como por exemplo, Literatura, História, ou Geografia. Tais domínios estariam contidos na formação do discente ao fim do Ensino Médio.

Todos esses acontecimentos até então provocaram uma a falta de professores habilitados especificamente na disciplina de Filosofia, atuando dentro do ensino médio como também fora de sala de aula, esse déficit repercutiu negativamente como argumento, já que o Presidente da República da época (1996), Fernando Henrique Cardoso, utilizou esse baixo número de graduados em filosofia para justificar a não obrigatoriedade da disciplina de

filosofia no currículo do Ensino Médio, na decisão do então Presidente da República sobre a Lei nº 3.178 de 1997, como diz Carminati (2006, p. 59).

Também diz Matos (2013, p. 140) “essa questão esteve sempre presente como argumento contrário ao retorno de tal oferta pela alegação da escassez de pessoas qualificadas para tanto”, referindo-se à falta de profissionais formados em Filosofia e a demanda exigida por todo Ensino Médio brasileiro. Depois de 2008, com a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, um novo desafio surgiu para professores e gestores sobre a implantação dessa disciplina, como mostra algumas dessas preocupações Horn (2013, p. 19) ao colocar que,

[...] como consolidá-la como matéria escolar? A resposta a essa indagação passa necessariamente pelo entendimento a de outra questão que as pesquisas ainda não responderam satisfatoriamente: até que ponto pode-se, hoje, afirmar que, apesar da universalização da Filosofia como componente curricular, da construção de orientações nacionais e de diretrizes específicas e da distribuição de livros didáticos por meio do programa PNLD/MEC para as escolas públicas, ela se encontra de fato em todas as escolas como Filosofia, com conteúdo e método próprio?

Com a disciplina fazendo parte da grade curricular do ensino médio, surge um grande cuidado sobre a “formação dos professores de Filosofia” que atuariam dentro das escolas. Nessa fase de transição entre “domínios do conhecimento” para “disciplina curricular”, muitas escolas não possuíam profissionais com formação específica na área de Filosofia. As graduações passaram a se preocupar com a formação do profissional que atuaria como professor em sala de aula e os conteúdos a serem trabalhados por esses disseminadores dos saberes filosóficos.

Não podemos ignorar que a Filosofia que volta a escola em pleno século XXI, no bojo de um movimento que parece consolidar as reformatações produtivas do capital principiada no século passado não é qualquer filosofia. Aliada à questão de sua concepção – e falamos em concepção atentando para os demandantes de uma tal filosofia que em princípio deve corroborar com a “formação do cidadão crítico”, ou seja, encerra um saber *a priori* – e ensinabilidade é necessário adicionar aquela que indaga “para quê”; ou seja, a que projeto histórico ela é chamada a servir (MATOS, 2013, p.140).

Existe a necessidade de formar profissionais capacitados, desenvolver materiais pedagógicos, além de metodologias, para atuar nessa recente proposta de ensinar filosofia para não filósofos e criar nos alunos de ensino médio conceitos básicos de filosofia.

O Estado do Tocantins já incluía a disciplina de Filosofia em sua grade curricular desde 1988, mesmo sem a obrigatoriedade perante a legislação brasileira. Nesse período entre

1988 a 2008 praticamente não existiam professores com formação específica na área de Filosofia em seu quadro de docentes.

Esse número de vagas criadas não supriu a necessidade que existia de professores com tal especificidade na formação para atender a demanda que a nova Lei exigia em todas as Unidades Escolares. Assim, o estado do Tocantins continua com a prática de distribuir a carga horária de Filosofia para professores de outras áreas do conhecimento, como Geografia, História, Pedagogia, Literatura, entre outras. Na cidade de Taguatinga-TO, existem cinco escolas estaduais que atuam na modalidade de Ensino Básico e três delas possuem a etapa de Ensino Médio. O quadro abaixo aponta os dados correspondentes as duas escolas que contemplam a disciplina de Filosofia dentro do município de Taguatinga-TO.

Quadro 2 – Professores da disciplina de Filosofia e respectivas formações, por escola, no município de Taguatinga no ano de 2018

Escola	Professores	Formação
Colégio Estadual Justino de Almeida	Professor 1	Normal Superior
	Professor 2	Pedagogia
	Professor 3	Licenciatura em História
Colégio Estadual Professor Aureliano	Professor 1	Licenciatura em Geografia
	Professor 2	Licenciatura em História
	Professor 3	Licenciatura em Geografia

Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Dianópolis-TO (2018)

Como se pode observar no quadro acima, nenhum professor que leciona a disciplina na cidade possui graduação em Filosofia ou especialização para complementar a formação inicial. Essa situação atual do quadro de funcionários docentes que atuam em Taguatinga-TO acarreta aos alunos um grande déficit em sua formação e gera grandes dificuldades, também, para os professores, que têm de fugir de sua formação para poder completar suas cargas horárias com disciplinas que não são em suas áreas específicas.

As dificuldades apresentadas pelos professores vão ao encontro, principalmente, da insegurança e desconhecimento de metodologias a serem aplicadas ao se ministrar os conteúdos, sequência de conteúdos; suporte pedagógico para apoio em sala; ausência de acervo bibliográfico e recursos como filmes, vídeoaulas para suporte; formações continuadas ofertadas pela SEDUC e escassez de tempo para se trabalhar a disciplina em sala, que se resume a uma hora semanal.

2.3 O Ensino de Filosofia e as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs) e sua (não)materialização nas escolas públicas do Brasil

No ano de 2014 a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi incluída no PNE (Plano Nacional de Educação), ainda durante o governo Dilma Rousseff, com o propósito de cumprir as metas 1,2,3 e 7 daquele documento que diziam:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem...

No ano seguinte, 2015 é elaborada a primeira edição da BNCC e, em 2016, Consed e Undime fazem suas contribuições já sistematizadas no documento e nesse mesmo ano a BNCC é levada para todo país em sua segunda edição, 2017 já na sua terceira versão a BNCC é homologada no que diz respeito ao Ensino Fundamental e a homologação de parte do Ensino Médio só é homologada em 2018. (BRASIL, [S.I]).

Logo no início do governo do então Presidente Michel Temer em 2016, após assumir a presidência resultante do *impeachment* de Dilma Rousseff, o então presidente através da Medida Provisória 746/16 traz o polêmico assunto sobre a “reforma do ensino médio”, que entre algumas de suas justificativas trazia “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, nessa mesma medida provisória é dada a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio. Assim mais uma vez a disciplina de filosofia perde o posto de disciplina obrigatória e mais uma vez passa a ser tratada como assuntos trabalhados de forma transversais em outras disciplinas. (BRASIL, [S.I]).

Nesse contexto que surge a alteração da lei vigente, que antes entendia a filosofia como disciplina obrigatória na grade do ensino médio por uma medida que trata a disciplina de filosofia como “estudos e práticas”, deixando uma referência vaga e imprecisa sobre a disciplina dentro da grade curricular do ensino médio. Assim, logo após a posse do Presidente Temer é perceptível uma política de não continuação com uma disciplina que oferta dentre outros atributos o senso crítico ao educando. É de fácil entendimento a preocupação em formar mão de obra não crítica no ensino médio. A justificativa de disciplina não adequada ao

mundo do trabalho aparece como parâmetro excludente para criticidade do trabalhador enquanto sua formação educacional formal. Como consta na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (inciso ao Art.35-A) que revoga o inciso IV, do art. 36, da Lei 11.684/08:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017, artigo 35-A).

Com uma mudança na visão política que privilegia uma formação técnica não crítica, a disciplina de filosofia realmente passa a ser um problema dentro da reforma do ensino médio, proposta pelo presidente que acabará de assumir o governo, mas pela pressa que demonstrará em sua primeira medida como novo presidente, também deixa a entender que antes mesmo de assumir o cargo maior, ele já possuía planos de reformar a educação que em sua visão não formava mão de obra da adequada para o mundo do trabalho.

No ano de 2018 surgem novas eleições para escolha de Presidente e um novo congresso, disputas eleitorais com protagonizadas por um partido de extrema direita (PSL) e o Partido dos Trabalhadores (PT), chega a seu desfecho com a vitória do candidato Jair Messias Bolsonaro do PSL que defendia políticas de extrema direita em seu governo que começaria em janeiro de 2019.

2.4 BNCC – Base Nacional Comum Curricular

A *Base Nacional Comum Curricular*, BNCC, é um documento criado com o propósito de diminuir as diferenças da educação com relação aos conteúdos mínimos trabalhados em sala de aula. A BNCC para Ensino Infantil e Ensino Fundamental foram homologadas em dezembro de 2017, já o documento que tratava a BNCC para o Ensino médio foi aprovado pelo CNE, Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2018, com sua homologação no dia 14 de dezembro de 2018.

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BNCC, p. 5).

O documento busca organizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula de forma que diminua as diferenças entre as escolas em todo território nacional. Aparece descrito em seu texto que é apenas um início para a ocorrência dessa diminuição “A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início...” (BNCC, p. 5).

Nesse seguimento da nova proposta curricular ofertado pela BNCC e suas modificações com relação à LDB temos então uma gama de mudanças a serem produzidas e trabalhadas por esse novo documento. Dentro desse contexto deverão ser produzidos materiais didáticos que atendam a BNCC, formação para professores e uma adaptação com os profissionais da educação para acompanhar esse novo alinhamento que surge.

O documento se apresenta da seguinte maneira em sua introdução:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, p. 7).

Assim a BNCC vem com a proposta de ser um norte para a educação nacional e regulamentar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Com a justificativa de que a autonomia dos entes federativos do Brasil, diversidades culturais e desigualdades sociais provoquem diferentes formações curriculares dentro do Brasil, a proposta da BNCC é de buscar diminuir as diferenças desse currículo. A sugestão de que as secretarias de educação devem buscar uma superação dessas desigualdades e buscar uma equidade no ensino.

2.5 Ciência Humanas na BNCC

Com relação às Ciências Humanas, entende-se na BNCC a disciplina de Filosofia como membro desse grupo na divisão de disciplinas em suas áreas do saber. Traz em seu texto inicial uma descrição da proposta para esta área já citando as disciplinas que farão parte desse contexto, incluindo a disciplina de Filosofia dentre elas:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.561).

O documento demonstra uma evidente preocupação entre o educando e o reconhecimento dele em sua humanidade, assim aparece em diversos trechos na BNCC a preocupação de se posicionar o jovem em seu espaço e de buscar esse entendimento com auxílio das disciplinas nas áreas de humanas. Como aparece no seguinte trecho:

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2018, p. 561).

A Base possui um texto claro com relação à formação dos alunos e também assume um reconhecimento de um compromisso para o Estado brasileiro como importante nessa formação, sendo a área de ciências humanas uma ferramenta nessa formação curricular do jovem educando. Porém de acordo com a base a disciplina de filosofia que não aparece como disciplina obrigatória, dependerá das escolas resistirem em manter a filosofia como unidade do currículo. O fato de a disciplina de filosofia deixar de ser obrigatória não remete na sua exclusão do currículo, nem que precise sair, mas o futuro da filosofia no Ensino Médio é incerto de acordo com a Base.

A nova legislação para o Ensino Médio tende a modificar o atual arranjo curricular. Marcado pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos conteúdos, a BNCC/EM e, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM retiram o caráter disciplinar de cada conteúdo. Ora, como estabelecer a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade sem ter a disciplinaridade? Esta parece ser uma questão que tem na sua resposta a tentativa de diluir as atuais disciplinas escolares, 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. Para exemplificar, cito a contribuição da Epistemologia e da Ética para as Ciências Naturais, passando pela da Lógica para a Matemática, da Estética para a Linguagem e da Ética e Filosofia Política para as

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, a adoção de conteúdos filosóficos em sua forma inter/transdisciplinar só terá validade se contribuir para a prática social. (NASCIMENTO, 2019, p.196).

A filosofia como disciplina curricular ficará dependendo das unidades escolares e da elaboração de seus projetos pedagógicos que são elaborados pelas escolas e procurando manter filosofia como disciplina ou não.

A parte sobre as tecnologias apontadas pela Base também é um item quando se fala sobre “as tecnologias digitais e a computação”, a BNCC não faz menção em anular o modelo clássico de aulas, mas faz sugestões em uso de laboratórios, oficinas, etc., nisso a filosofia pode encontrar um campo forte para um aporte metodológico, como aparece no seguinte trecho:

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2018, p. 473).

Para a disciplina de filosofia como componente curricular do Ensino Médio se tornou uma insegurança. A nova Base não retirou a disciplina do currículo, mas também não a torna obrigatória, ficando na mão das escolas a escolha dessa disciplina como componente curricular ou não do Ensino Médio. A parte controversa é a proposta do texto da Base que se mostra em vários momentos preocupados em formar no aluno conceitos que estão diretamente relacionados ao estudo de filosofia, como ética e moral, assim pode se perceber na citação abaixo:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2018, p.16).

É necessário que os professores de filosofia participem da formação dos projetos pedagógicos de suas escolas e que façam da filosofia uma disciplina presente na grade curricular do ensino médio. A BNCC do começo ao fim opera com conceitos que somente a filosofia pode explorá-los até o limite reflexivo que tais conceitos exigem. Conceitos como

dignidade, política, cidadania, democracia, cultura, humanidade, universalidade e diferença são alguns desses itens que a Filosofia ao longo de sua história se propôs a investigar e estudar em seus múltiplos pensamentos.

A BNCC trata como disciplina obrigatória apenas Língua Portuguesa e Matemática, deixando as demais disciplinas diluídas em suas áreas do conhecimento. Isso provoca que a disciplina de Filosofia tenha que disputar espaço com outras 12 disciplinas na grade curricular.

Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 267).

Nessa citação, é extremamente clara a importância da Filosofia para se cumprir a demanda que a própria Base propõe em seu texto. Tantos conceitos tratados durante a proposta da BNCC pode-se dizer que é um erro de contexto colocar a disciplina de Filosofia como “optativa”, como uma disciplina irrelevante ou dispensável de acordo com a escola ou estado quando for montar seu projeto curricular. A disciplina de Filosofia possui características próprias que não se encontra em outros momentos quando se trabalha de forma transversal, por exemplo, quando se trabalha lógica dentro da filosofia é diferente de se trabalhar lógica matemática, quando se trabalha ética em filosofia é diferente de se trabalhar ética dentro das ciências da natureza.

2.6 Pareceres sobre o componente filosofia na BNCC

Os professores, Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra, Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria e a Dra. Patrícia Del Nero Velasco, fizeram seu parecer sobre a ainda versão preliminar da Base Nacional. Suas observações são de grande valia para reflexões atuais sobre a Base homologada em dezembro de 2018 para o Ensino Médio e que ainda contém pontos polêmicos que podem ser analisados na atual versão.

2.6.1 Parecer do professor Eduardo Salles de Oliveira Barra

Em seu parecer, Barra inicia com uma fala de concordância com a estrutura apresentada, mas com ressalva: “Sim, em muitos aspectos. Portanto que seja mantida a estrutura atual, com os aperfeiçoamentos que se fizerem necessários e se mostrarem viáveis.”

(BARRA, 2015, p.1), assim ele inicia sua atividade lembrando a necessidade de alterações pontuais.

Na questão que trata da definição dos objetivos da área de Ciências Humanas para a educação básica contempla, de forma adequada e pertinente, o componente Filosofia?, o parecerista responde:

No que diz respeito ao conteúdo, além dos problemas acerca da relação entre área/componente anteriormente aludidas, creio que não há problemas específicos em relação aos objetivos. Contudo, quanto à forma, a comparação com as ciências da natureza permite perceber o quanto a definição dos objetivos das ciências humanas está empobrecido e distante do que a área poderia oferecer (BARRA, 2015, p. 3).

Quando se trata sobre um texto de apresentação do componente Filosofia definindo objetivos gerais para a educação básica, o parecer demonstra a falta da existência dessa apresentação e apropriação desse momento pela disciplina dentro da Base e mais uma vez se utiliza do texto de Ciências Humanas para fazer sua análise, como aparece no seguinte trecho:

Infelizmente, a Filosofia optou por não apresentar uma definição de “objetivos gerais” para a educação básica. Vejo, ao menos, uma linha de desenvolvimento em que texto de apresentação da Filosofia poderia beneficiar-se bastante da presença desses “objetivos gerais”. Penso em algo similar ao modelo baseado em eixos comuns (conhecimento conceitual, contextualização histórica, social e cultural, processos e práticas de investigação e linguagens) adotado para os componentes da área de ciências da natureza. Comparado a esse modelo, o modelo adotado na filosofia privilegia apenas o eixo do conhecimento conceitual, deixando de lado a contextualização, a metodologia e a linguagem. (BARRA, 2015, p. 4).

Durante o parecer, Barra faz uma referência à ausência no que se refere a metodologia com relação a leitura de textos filosóficos “Quanto a metodologia, creio que a grande ausência na apresentação da proposta da BNCC filosofia seja a *leitura de textos filosóficos*.” (BARRA, 2015, p. 5). São recorrentes os debates sobre metodologias e objetivos a serem alcançados dentro das aulas de filosofia, todavia é sempre ressaltado a importância da leitura de textos filosóficos durante as aulas de filosofia. Seja quando apresentado pela BNCC metodologias que sugiram oficinas, laboratórios ou o uso de tecnologias durante as aulas é indispensável os textos filosóficos como apresentação de conceitos já prontos ou como matéria de reflexão para um novo conceito filosófico.

Uma outra questão que é comum sobre o posicionamento da filosofia entre as ciências humanas aparece no parecer, com características peculiares a disciplina de filosofia muitas vezes não se enquadra dentre as humanidades e por essa questão acaba sendo apanhada por essa área do conhecimento, mas é necessário que haja um esclarecimento sobre o contexto

próprio da Filosofia que em alguns momentos fugirão das particularidades de humanidades. Assim como aparece no trecho seguinte:

Além disso, nunca é demais alertar para o risco de a inclusão da filosofia entre as ciências humanas torná-la refém da agenda própria dessas ciências. Digo isso, em particular, em relação à modalidade escolar da filosofia e das ciências humanas. Na própria BNCC, ao lançar um olhar para fora da área das ciências humanas, depara-se com objetivos talvez ainda mais próximos da modalidade escolar da filosofia do que aqueles compartilhados com as ciências humanas. (BARRA, 2015, p. 6).

Já no final do documento sobre a BNCC filosofia o pensador aborda um tema extremamente importante para a atividade filosófica de pensar e o desenvolver do trabalho dentro de sala de aula, quanto aos conteúdos mínimos apresentados pela Base o autor trata como importante de não amarrar o trabalho do pensador e deixar espaço para a proposta feita pelo profissional que está em sala de aula.

Uma proposta que apresente um caminho a ser seguido deve ter sempre uma margem para a atuação do pensar do professor para com seu contexto de comunidade, de sala de aula, de momento e também com relação ao contexto humano que se apresenta em seu espaço de trabalho. A atuação do professor deve ser de extrema importância na execução das aulas e também em seu planejamento para desenvolver o exercício do pensar em sala de aula. Tal como descreve no seguinte fragmento.

A opção da BNCC Filosofia por um certo minimalismo curricular pressupõe que estas sejam vantagens evidentes: deixar a maior margem de manobra possível para as opções do professor e impedir que os excessos do dirigismo curricular comprometam a experiência de pensar. Todavia, nem uma nem outra me parecem tão evidentes ou tão vantajosas. Não creio que uma larga margem de manobra seja exatamente aquilo que todos os professores mais esperam do currículo. Tampouco penso que o dirigismo curricular seja exatamente incompatível com a experiência de pensar, sobretudo, se compreendemos por “pensar” algo tão estrito – justamente para que “possa ser chamado de filosófico” – que não possa acontecer inteiramente à margem da história da filosofia. Portanto, se o minimalismo curricular deve ser justificado, ele o deverá ser por outras razões. (BARRA, 2015, p.14).

2.6.2 Parecer do professor Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

O segundo a emitir seu parecer foi o Professor Doutor Filipe Ceppas, Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ. Em seu parecer, o autor opta por não seguir o documento base para elaboração do parecer, com a justificativa de que não conseguiria atender às demandas necessárias em sua visão.

Nosso parecer não segue o documento “Sugestão de Roteiro para Elaboração do Parecer”, enviado pela Secretaria de Educação Básica aos consultores convidados. Optamos por privilegiar aqueles elementos que nos pareceram mais centrais, sendo impossível atender simultaneamente à demanda pela avaliação de tantos pontos importantes. (CEPPAS, 2015, p.1. Grifo nosso).

Em um segundo momento, Ceppas diz ser clara a visão da Filosofia como um componente curricular que não pode ser visto de maneira isolada, assim sendo surge uma observação sobre o texto como um todo e a difícil tarefa da análise do texto da Filosofia devido aos diversos formatos de textos e propostas que aparecem na BNC, segue a fala do autor:

Ainda que nosso foco principal seja o componente curricular filosofia, entendemos que não podemos pensá-lo deslocado dos demais, isto é, isolado, sem referência ao documento como um todo. A diversidade no formato dos textos e propostas torna mais difícil essa tarefa de análise da filosofia em conexão com os outros componentes curriculares. (CEPPAS, 2015, p. 1).

Assim, o autor divide o parecer em três pontos em que ele julga serem os mais relevantes e problemáticos no texto, que são eles: “I sobre a (i)legitimidade da BNC; II três aspectos problemáticos da BNC; e III o componente curricular filosofia”.

I. SOBRE A (I)LEGITIMIDADE DA BNC

Sobre a (i)legitimidade o autor deixa bem claro sua posição de que o texto assim como outros textos semelhantes buscam garantir somente à estrutura curricular proposta e não mais do que suas abordagens implícitas no corpo do seu texto. O texto não demonstra a possibilidade de buscar além do horizonte, “horizonte de uma possível construção coletiva”. No seguinte trecho o parecerista expõe a proposta de um tema bastante singular na educação:

Partimos do princípio que a legitimidade da BNC é uma questão de disputa. A obviedade do fato não anula sua importância no que diz respeito a análise do documento, de seus objetivos, daquilo que nele se projeta enquanto política pública de educação. Quando os proponentes da BNC mencionam a exigência legal e a aposta na melhoria do ensino como principais argumentos em sua defesa, os termos utilizados revelam perspectivas, ênfases e intencionalidade que, na maioria das vezes, não estão presentes ou explícitas nas partes específicas da proposta curricular, nos textos dos componentes curriculares, mas tendem a dar-lhes o tom, quando não o sentido. (CEPPAS, 2015, p. 2).

Em seguida faz uma análise sobre a exequibilidade do tema referido pela própria BNCC quando trata temas como bem-estar, cuidados com meio ambiente, vivência social e profissional:

Como defender um tal princípio diante da eventual ausência de políticas efetivas que visem ajudar as escolas e adotarem propostas formativas voltadas para a saúde e o bem-estar, o cuidado com o meio ambiente, o cuidado com os ambientes sociais e profissionais? Como fazê-lo, em escolas onde, muitas vezes, as crianças sequer contam com escovas de dentes e merenda decente? Como, no que diz respeito à saúde e ao meio ambiente, por exemplo, em contexto de tamanha precariedade, com mais da metade da população brasileira sem acesso a rede de esgoto, defender um direito a aprendizagem que nos sugere coisas como boa dieta, medicina natural, hortas orgânicas, reutilização e reciclagem de materiais, compostagem, etc? (CEPPAS, 2015, p.3).

Quando se trata ao texto da BNC de forma geral, abre-se uma discussão mais ampla, com possibilidades de um documento feito de forma simplificada para ter um viés de atendimento a visões políticas, isso pode torná-la uma proposta frágil que facilmente se torna uma ferramenta inerte, que não cumpra seu real dever dentro da educação. Não consiga atingir seu papel como proposta vigorosa a atender a necessidade e reais anseios de uma sociedade carente, que fique sujeito a uma educação meritocrática ou tecnicista como se apresenta.

Entendemos, portanto, que um texto dessa natureza deve se fazer acompanhar por uma discussão mais ampla, mesmo que apresentada de modo resumido, sobre as políticas públicas recentes em educação (tal como os PCNs o fizeram, com todo o viés neoliberal que foi sua marca registrada). Do contrário, na ausência deste e de outros debates, suspeitamos que a BNC, antes de ter um papel indutor de mudanças positivas, tende a ser apêndice de políticas de caráter meritocrático e tecnocrático que aí já estão, na maioria dos estados e municípios brasileiros, que pouco fazem para avançar no sentido de construção de um escolaridade voltada para a democracia, igualdade social e demais valores elencados na BNC, apesar do esforço e da dedicação de centenas de milhares de professores e demais profissionais da educação, trabalhando em condições precárias e com baixos salários. (CEPPAS, 2015, p. 4).

No entendimento do autor, o processo de ensino de uma nova base não é o suficiente para a garantia do direito à aprendizagem. Existe uma perspectiva muito maior a ser observada como “discussão sobre as condições do sistema público de educação e as políticas educacionais” e “análise dos sistemas de mediação, avaliação e controle do ensino, assim como dos exames de acesso ao ensino superior, como ENEM”, para termos que abraçar causas maiores e não implantar uma menor visão política que possa vir a interferir dentro de um processo educacional. Quando se usa o termo “direito à aprendizagem”, qualquer restrição ou limitação sobre educação é a não garantia de o direito a aprendizagem ser legitimado.

Por tudo o que dissemos acima, somos de parecer que o texto da BNC não contempla as principais questões e os principais desafios colocados hoje, para o sistema educacional brasileiro, no sentido de possibilitar uma reflexão mais ampla e um engajamento dos profissionais da educação em torno de um currículo escolar que

visa a instituição de experiências escolares capazes de garantir os doze “direitos à aprendizagem” elencados no documento. (CEPPAS, 2015, p. 6).

II. TRÊS ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DA BNC

O autor demonstra em seu parecer o segundo problema com relação ao texto onde julga pertinente uma revisão para melhor objetivar a proposta: “Entendemos em primeiro lugar, que *todos os componentes curriculares da BNC* deveriam seguir um “modelo minimalista”, “enxugado” o máximo possível seus conteúdos e objetivos.”.

Em segundo ponto que ele se mostra insatisfeito com o texto e sobre o Ensino Religioso, e seu espaço ampliado dentro da Base, como segue a citação de Ceppas:

[...]consideramos ser urgente uma intervenção radical no que diz respeito ao Ensino Religioso (ER). O ponto mais sensível e problemático da BNC é, de longe, *a presença ampliada do ER*. Não iremos entrar aqui em discussão sobre a legitimidade da presença de ER no texto da BNC. Por isso, dizemos que o ponto mais sensível e problemático é sua *presença ampliada*, para não dizer a sua presença pura e simplesmente. (CEPPAS, 2015, p. 7).

O terceiro ponto que Ceppas aborda é com relação as questões de gênero, pelos menos com o que diz respeito a falta das questões de gênero durante o texto da BNC. Em nossa sociedade é cada vez mais notória a presença desse constante debate com relação a violência, homofobia ou qualquer outro tipo de assunto que se torne essência na abordagem da realidade atual. É necessário que se faça menção ao assunto quando considerar como trabalho educativo, pois também faz parte do “direito à aprendizagem”.

O terceiro aspecto problemático mais geral da BNC a destacado é a quase total ausência das questões de gênero e diversidade sexual. Questões relativas a gênero, questões de diversidade e orientação sexual, assim como questões referentes a misoginia, homofobia, etc, estão praticamente ausentes nesta versão preliminar da BNC. (CEPPAS, 2015, p. 9).

III. O COMPONENTE CURRICULAR *FILOSOFIA*

[...]consideramos adequado o formato do componente curricular filosofia, entendemos que o melhor formato dos componentes curriculares é aquele que propicia uma maior abertura e variedade das respostas ao texto curricular oficial, possibilitando o protagonismo de professores e alunos. Por outro lado, quanto mais “abertos” os conteúdos e objetivos, maior o espaço para interpretações distintas e discordâncias com relação aos termos com que são formulados, o que é saudável. No que segue, propomos explorar esse espaço de reformulações, acréscimos e precisões possíveis, comentando um a um os conteúdos e objetivos de aprendizagem da filosofia, com o intuito de apresentar outros olhares e, que sabe, de ajudar no aperfeiçoamento da proposta. (CEPPAS, 2015, p.10).

Para encerrar seu texto Ceppas faz referência a Filosofia como componente curricular e a importância de colocar como protagonista o professor e sua sala de aula, alunos e conteúdos que ocupam o contexto social e que não pode ser travado ou pronto por um documento norteador. A importância que se dá ao texto de filosofia que surge na *Base* com todo o cuidado empregado pelo parecerista de que deve haver um cuidado com essa questão do protagonismo ofertado e as possíveis interpretações distintas das propostas pelos autores originais. Um exercício de filosofar é a montagem e a observação do documento principal que trata o Ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro.

2.6.3 Parecer da professora Patrícia Del Nero Velasco

O parecer da professora Patrícia Velasco dá início ao trabalho felicitando a escolha do termo “sinalizar” que aparece na *Base* como um indicativo de documento orientador e não como um documento já pronto e acabado sobre o currículo a ser apresentado dentro do Ensino Médio, uma ressalva é feita sobre a importância de se construir em diálogo com professores, escolas, comunidades valorizando a cultura e de cada local.

Sem dúvida, currículos devem ser construídos nas escolas, nas produções docentes. Há de se valorizar a autonomia do profissional de educação, a escola como local de discussão e as especificidades de cada instituição nas mais distintas regiões do país (VELASCO, 2016, p.1).

Sobre o componente curricular Filosofia, ela também chama a atenção para a inclusão dentro da área de “Ciências Humanas”, tanto ao que se refere pelo termo “humanas” que muitos filósofos não são a favor desse termo e também pelo uso de “ciências”, já que também é contestável dentro da Filosofia, como demonstra no trecho abaixo:

O próprio termo “ciências humanas” para designar a área também pode ser objeto de crítica: alguns filósofos preferem a expressão “humanidades”, tomando esta última como área que contribui para a formação – *Bildung* – do homem. Alguns defendem que a Filosofia não é propriamente ciência, ainda que uma “ciência humana”. Entende-se, contudo, que se trata de um termo já amplamente utilizado na Educação Básica. (VELASCO, 2016, p.2).

O tema que mais uma vez aparece em pauta é a questão da Filosofia como disciplina obrigatória dentro do Ensino Médio. A autora do parecer é bastante enfática quando desvenda sobre a necessidade da permanência da disciplina dentro do currículo do Ensino Médio e também faz considerações sobre a maneira vaga que se trata temas nobres da filosofia quando usado de forma transversal no ensino de outras disciplinas. Um tema que

aparentemente foi resolvido em 2008 com a Lei nº 11.684 e a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia dentro do Ensino Médio volta à tona em uma proposta de Base que está repleta de termos filosóficos e que sugere a disciplina, porém não a aborda como disciplina obrigatória como a lei citada de 2008 trata. Segue a fala da parecerista:

A meu ver, essa asserção desconsidera todo o debate de justificativa da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina do Ensino Médio. No longo processo de inclusão de conhecimentos específicos de Filosofia na Educação Básica que culminou na promulgação da lei nº 11.684/2008, argumentava-se, entre outros pontos, que o ensino difuso e implícito de temas filosóficos sob a bandeira da interdisciplinaridade não garante uma formação filosófica significativa do/a estudante: o raciocínio lógico-matemático desenvolvido pelo professor de matemática tem cunho matemático; a ética como parte do debate acerca dos processos históricos de escravidão é trabalhada, na aula de história, sob registro histórico. Embora tenha caráter interdisciplinar, a Filosofia não é sinônimo de conhecimento interdisciplinar. Trata-se de uma área de saber bem específica nos processos de ensino-aprendizagem, com caráter formativo próprio. Esta posição há tempos é reiterada pelos estudiosos na área, mas ignorada nos termos da BNC. (VELASCO, 2016, p.3).

Outro tema que também é de grande importância dentro da discussão filosófica e seu ensino é o uso de textos clássicos e a obrigatoriedade de se conhecer tais textos, e autores clássicos com seus pensamentos. A professora aborda o tema e faz uma reflexão sobre o não aparecimento de uma metodologia dentro da BNC que deixe claro a maneira de se trabalhar, porém sugere alguns métodos e tecnologias a serem adotados pelo professor em sala de aula que auxiliem durante do processo de ensino e aprendizagem. Segue abaixo a fala da pensadora:

O texto da BNC pressupõe que a Filosofia no Ensino Médio seja possível não só por meio do contato direto com os textos filosóficos e do enfrentamento das temáticas clássicas da Filosofia, como também a partir da discussão filosófica de assuntos de interesse. Nesse aspecto, acompanha as pesquisas na área de Ensino de Filosofia, as quais defendem que o texto e/ou tema de Filosofia não é garantia de uma aula efetivamente filosófica. Por vezes, a metodologia e a abordagem filosóficas sobre temas da vida cotidiana podem ser mais formativas para o estudante de Ensino Médio do que o contato não reflexivo com a tradição filosófica. A Filosofia no Ensino Médio deve, pois, atentar para todos esses recursos (os textos filosóficos, as temáticas filosóficas e a reflexão filosófica de assuntos de interesse). (VELASCO, 2016, p.5).

Dentre todos os temas abordados pelo componente curricular de Filosofia, alguns temas não inclusos no texto que são de grande importância na formação do cidadão e também no processo de aprendizagem, temas que tratam de condições próximas aos alunos e que se fazem necessário em sua vida social, e também profissional. Ao mesmo tempo em que se

trabalha com uma proposta minimalista, também se faz necessária a presença de temas tão vigentes na vida cotidiana dos estudantes como política, assim como diz a autora:

Causa-nos estranheza a não menção à Filosofia Política (embora esta temática esteja presente nos objetivos de aprendizagem do 3º ano/EM – Condição humana e responsabilidade pelo mundo, especialmente nos componentes 003 e 004) e a inclusão da Retórica, usualmente abordada no escopo da Lógica ou das demais áreas temáticas da Filosofia. Caso essa seja uma opção específica da BNC, sugere-se justificar a distinção e o destaque feitos no documento. (VELASCO, 2016, p.6).

Sobre os objetivos da aprendizagem a parecerista trata de maneira elogiosa a equipe de especialistas e pelo trabalho conciso, mais uma vez lembrando a importância de colocar o professor como protagonista de sua sala de aula e também com espaço para montar seu planejamento, e seleção de temas a serem trabalhados:

Sobre os objetivos de aprendizagem do componente curricular Filosofia no Ensino Médio, é elogiável a opção da equipe de especialistas comissionada pelo MEC por uma formulação extremamente concisa e, sempre que possível, aberta. Sabe-se da diversidade inerente aos cursos de Licenciatura em Filosofia, bem como das múltiplas possibilidades do professor se colocar dentro da Filosofia e, por conseguinte, do ensino da Filosofia. Nesse sentido, a proposta de Ensino de Filosofia na BNC resguarda a autonomia docente e a diversidade cultural e escolar brasileira. (VELASCO, 2016, p.7).

Em suas considerações finais, é feita uma avaliação sobre o valor histórico da BNC e sua importância, tal documento que funcionará como base para formação de livros didáticos e planejamento dos professores em suas aulas, buscando assegurar o direito à aprendizagem. Em mais uma ressalva ela lembra a importância de não “engessar as atividades docentes” transformando o que seria uma proposta em um livro dado como pronto e enaltece a importância de se investir na carreira docente e formação de professores. Assim como aparece na seguinte fala do texto:

É inegável o valor histórico do documento da BNC que orientará currículos em torno de conhecimentos que pretendem garantir o direito à educação. Por conseguinte, guiará também a produção de livros didáticos e programas de ensino, bem como será determinante para os cursos de formação de professores. Nesse sentido, reitero a necessidade de cuidarmos para que a BNC não engesse as atividades docentes mas, ao contrário, seja um dispositivo para uma proposta de ação educativa que envolva todos os atores comprometidos com a escola. Nesse processo, vislumbro uma necessidade vital: o investimento na formação e na carreira docente. Discutir currículo, em última instância, é discutir docência. A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular será inócua se não vier acompanhada de um sério programa de valorização da carreira de professor que envolva a revisão dos quadros salariais e as condições de formação inicial e continuada. O fortalecimento do papel do docente e do magistério é condição necessária para que a proposta da BNC se efetive de modo significativo. (VELASCO, 2019, p.14).

2.6.4 Conclusão sobre os pareceres

Após analisar os três pareceristas e suas colocações, é notório um descontentamento como a BNCC e sua proposta para o Ensino de Filosofia. Alguns temas aparecem em mais de um parecer, como exemplo a não obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e também a inclusão de filosofia como parte integrante unicamente do campo de ciências humanas.

Em grande parte dos documentos, é notada a preocupação com o futuro da disciplina de filosofia dentro do currículo obrigatório do Ensino Médio, outra preocupação recorrente é a maneira que será trabalhada essa disciplina (que posteriormente no documento oficial não é mais disciplina), nesse novo modelo.

A ressalva que se destacou é sobre a formação de profissionais com especificidade em filosofia e a qualidade das aulas aplicadas, uma disciplina que requer cuidado e conhecimento sobre o conteúdo histórico e também a forma de ser trabalhada dentro de suas peculiaridades.

3 TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Dermeval Saviani lançou em 1983 o livro *Escola e Democracia*, obra em que ele mesmo considera “manifesto de lançamento da Pedagogia Histórico-Crítica” como uma pedagogia de superação às práticas existentes na educação brasileira, que surgem com o dilema da “marginalidade⁵” do educando, deixando o mesmo em situação de distorção perante a sociedade. A proposta desse trabalho é de apropriação dessa Pedagogia para suprimir essa marginalidade dentro da disciplina de Filosofia e, assim, tornar as aulas em ferramentas para formação de um aluno que tome o critério da criticidade para uma visão mais abrangente do concreto.

Após tecer observações conceituais acerca da PHC, buscar-se-á destacar elementos de ordem metodológica da concepção de Saviani para analisar a educação. Publicado originalmente em 1983, o livro *Escola e democracia* apresenta importantes contribuições ao debate metodológico educacional. (NASCIMENTO, 2019, p.187).

Como teórico base para a pesquisa e prática a ser desenvolvida em sala de aula, Demerval Saviani surge como proposta para um norte no projeto de intervenção, com uma teoria baseada nos ideias marxistas segue o pressuposto de uma educação socialista ou que utilize a educação como instrumento de equalização social, mas citando o próprio Saviani, não existe a pretensão seguir o autor pelo autor, mas recorrer ao autor como uma proposta de conhecer melhor a realidade e superar problemas nela existentes, como segue a fala:

Em suma, recorro aos autores não para chegar à interpretação supostamente correta de seus textos na linha filológica ou hermenêutica. Nunca estudei os autores pelos autores. Recorro a eles para poder compreender melhor a realidade e responder aos problemas enfrentados. (DUARTE E SAVIANI, 2015, p.124).

- **Educação na concepção de Saviani**

Saviani tem o entendimento que a educação é parte constitutiva importante da sociedade e que a sociedade capitalista é pautada no trabalho como princípio básico para formação de sua educação. Como podemos analisar na fala de Nascimento:

⁵ Para Saviani, o termo “marginalizado” é uma analogia entre a sociedade que vivemos e o aluno perante a educação, o marginalizado da sociedade é aquele que está à margem da sociedade capitalista, o excluídos dos moldes da ideologia de sucesso do capital, já na educação o marginalizado é aquele aluno que não consegue se enquadrar e desenvolver dentro de um ideal propostos pelos padrões educacionais. A palavra “marginal” se torna um importante personagem a ser atingido e contemplado pela educação democrática e socialista.

Com a instalação da sociedade industrial capitalista, a necessidade de o conhecimento sistematizado ser acessível a todos aparece como demanda da burguesia, fazendo com que a educação escolar seja convertida em um direito. De igual modo, a sociedade capitalista revela a primazia da cidade sobre o campo, da indústria sobre a agricultura, constituindo uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, situação que, em certo grau, intervém na estrutura escolar e no tipo de educação que é ofertado às massas populares. (NASCIMENTO, 2019, p. 185).

A educação popular que serve como instrumento de formação técnica para profissionalização parcial ou preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Partindo dessa premissa, em seu livro *Escola e Democracia*, o pensador classificou três pedagogias como “teorias não críticas”, que são elas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista e também classificou outras três classes como parte das “teorias crítico-reprodutivas” sendo a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da escola dualista.

Para Saviani a educação é uma ferramenta para superação das desigualdades propostas pela divisão de classes:

Entendo, pois, que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 2013.a, p. 62).

Saviani tem a proposta de uma educação que se queira socialista, que deve garantir a todos o direito ao conhecimento, já que hoje existem no mínimo dois tipos de educação, uma educação para o trabalhador e outra educação, mais elaborada para os detentores dos meios de produção. Saviani se utiliza da expressão “curvatura da vara” (SAVIANI, 2013.a, p. 46), para demonstrar que a vara esta torta para o lado capitalista, porém é necessária uma postura socialista para se endireitar a vara que está torta.

Por exemplo, o problema dos alunos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, geralmente, é que, as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidas professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que tem facilidade, deixando a margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários. (SAVIANI, 2013.a, pp. 45, 46).

O ensino de Filosofia e seus conteúdos escolares terão o papel social de ampliar a visão do sujeito, através da produção histórica e de um ensino sistematizado que utiliza os

clássicos como base para um trabalho de consciência com ideal de uma educação socialista a disciplina tem de contemplar aspectos da sociedade de maneira a intervir nos conteúdos dados previamente pelas secretarias e membros organizadores de uma educação objetiva que nega a existência de uma subjetividade social em cada aluno. Dentro dessa proposta de ensino de Filosofia, o pensador elabora uma teoria de ensino que supera as tradicionais, posiciona o professor como um organizador e mediador do conhecimento, o aluno e o conteúdo como parte também ativa do processo de ensino e aprendizagem.

No seu microespaço de atuação profissional, o professor seleciona o conteúdo a ser ensinado com base nos mais variados critérios: afinidade teórica, domínio de um determinado conteúdo, limites técnicos devido à sua própria formação inicial, ou por seguir orientação do próprio livro didático são algumas possibilidades. Ora, então como equacionar esta questão visto que a PHC orienta o docente a escolher o conteúdo a ser ministrado em sala de aula a partir da problematização desenvolvida? Este é um assunto que impõe sérias dificuldades para encontrar uma solução. Talvez o mais apropriado seria considerar a lista de habilidades e competências preconizadas na BNCC e/ou a lista de conteúdos que consta nas OCN. É através da relação dialética entre a realidade concreta do professor e dos alunos com os documentos oficiais que o docente encontrará uma solução para atender às peculiaridades de cada turma. O que deve ser levado em consideração é o fato de que o saber sistematizado, travestido de conteúdo disciplinar, precisa contribuir com a prática social do estudante, residindo aqui a peculiaridade da PHC. (NASCIMENTO, 2019, p. 196).

O ensino de Filosofia baseado nessa relação tríade entre professor, aluno e conteúdo não tem nenhum de seus membros inativos, dentro dessa proposta o professor tem papel de planejar, ministrar, mediar e articular todas as atividades em sala de aula, o aluno tem que se mostrar disposto a aprender e também a desenvolver atividades propostas pelo professor em seu processo de aprendizagem e o conteúdo se mostra ativo no sentido de a cada momento mostrar uma face diferente a ser alcançada, um tema a ser investigado pelo professor e pelo aluno. Apesar disso, nunca entender a Filosofia tradicional dada como pronta, entender o problema filosófico e se utilizar de uma construção histórica da Filosofia para surgir um novo pensar filosófico.

Os sujeitos e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo. (GASPARIN, 2015, p. 50).

A partir do entendimento da relação entre homem e trabalho, surge a necessidade de que a educação do homem não pode fugir dessa realidade. Assim surge uma educação baseada na formação do homem para essa sociedade. Com a Revolução Burguesa e a

Revolução Industrial que mudou a sociedade ocidental, passado um novo tipo de comportamento do qual nasce um novo modelo de Estado, uma nova classe dominante se forma e cria-se um ambiente formado pela manutenção desse modelo que se apresenta, assim apresenta-se uma classe dominante (burguesa) e uma classe dominada (proletariado), surge a teoria da essência partindo do princípio que todos os homens são iguais perante a criação divina.

É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia de legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. (SAVIANI, 2013a, pp. 33 e 34).

A educação entra em uma categoria de produção caracterizada pela rubrica “trabalho não material” (MARSIGLIA, 2011.b, p. 6). A produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Esse trabalho educacional apoia-se em atividades de transmissão e assimilação dentro do ambiente escolar, lembrando sempre que o educando já tem uma educação formada fora da escola que carrega consigo e isso forma características próprias em cada educando que deverão ser respeitadas. O entendimento sobre educação é apoiado em Marx e deve ser considerado em duas modalidades, assim como comenta o próprio Saviani:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação.” (SAVIANI, 2013, p.12).

Nesse sentido, Saviani propõe a necessidade de uma teoria que traga uma educação com discentes pensantes e críticos, de forma que estes não se posicionem à margem da sociedade ou que sejam frutos de um planejamento capitalista alienante. A proposta de uma pedagogia que transforme os moldes feitos por uma classe dominante para apenas atender sua demanda e limitando o papel da Escola como preparação para o mundo do trabalho.

A teoria histórico-crítica surge, e não, como superação dessa condição educacional formatada para produzir o futuro trabalhador, com uma pedagogia que respeite o conhecimento técnico no sentido de conhecimento, que respeite a interação do aluno durante o processo de aprendizagem e que além de tudo, traga uma proposta de construção da

humanidade a ser desenvolvida pelo educando. Em sua proposta de uma educação histórico-crítica o autor descreve o método em passos para caracterizar uma cronologia a ser planejada e posteriormente trabalhada em sala de aula com o propósito de alcançar uma formação de qualidade que contemple uma maior visão da realidade que cerca o educando.

Em seu livro *Escola e Democracia*, o autor faz um apêndice com o título “*teoria da curvatura da vara*” (SAVIANI, 2013.a, p. 46), onde o autor descreve os modelos de pedagogias tradicionalmente utilizadas em escolas como modelo de educação capitalista. Na crítica do pensador fica claro sua rejeição a qualquer modelo de educação estabelecida com ideais capitalistas, pois tais modelos não fazem o papel de educar e sim o papel de informar objetivamente para formação técnica de produção de mão de obra. Assim como uma vara está curvada para um lado não basta envergar para o meio para corrigir sua postura e sim curvar para o lado contrário até que faça a correção de sua postura. Usando essa analogia Saviani sugere que se faz necessária uma educação socialista que tenha como propósito de educar o cidadão e formar para uma visão mais ampla do concreto.

“Quanto ao apêndice, relativo à “teoria da curvatura da vara”, faço apenas um comentário rápido e encerro. Na verdade, introduzi esse apêndice simplesmente pelo seguinte: a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorre da consideração de que, na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para os lados da Escola Nova.” (SAVIANI, 2018, p. 46).

Uma pedagogia que proponha uma educação revolucionária, educação como ferramenta de superação para desigualdades e que valorize o direito de aprender não é uma educação reacionária que mantenha o sujeito em seu estado de submissão e alienação pelo contrário, com métodos que proponham ao sujeito seu desenvolvimento de pensar, analisar emancipando seu senso crítico:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão ao 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, 2018, p. 56).

- **Escola na concepção de Saviani**

Na concepção de Saviani, a escola não exerce apenas uma função de transmissão de informações para seus alunos, muito mais do que isso a escola tem que exercer uma

perspectiva de educação para além de conteúdos mínimos, ofertando uma educação emancipadora que faça diferença entre o sujeito alienado por um espaço capitalista e um sujeito que consiga uma educação sistematizada utilizando o que a sociedade produziu historicamente para avançar com as novas gerações e passando a ter um senso crítico do seu espaço e valorizando o uso dessa educação em seu cotidiano.

A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Quando se trabalha um conhecimento produzido pela sociedade é sempre importante salientar a situação de não se fazer reprodução de uma sociedade capitalista. Um ambiente escolar é sempre composto por educadores, membros da comunidade, alunos, entre outros sendo assim, é normal que existam posicionamentos e imposições carregadas de sua vivência capitalista, já que a maioria desses membros se fez dentro de uma sociedade e de uma educação capitalista. A escola pode fazer um papel de reprodução dessa sociedade capitalista que existe ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo das propostas e decisões que os envolvidos têm, assim contribuir para uma solução do problema da marginalidade. Como diz Saviani:

Enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que julga ser uma disfunção é, antes, a função da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. (SAVIANI, 2013.a, p. 24).

Para se desenvolver uma educação que forme o sujeito para deixar a alienação imposta por uma educação em moldes capitalistas é necessário que exista uma criticidade por parte do professor, uma metodologia educacional que amplie a visão do aluno proporcionando diferentes prismas em suas situações problemas de forma que, o professor deve ofertar uma educação emancipadora que proporcione o aprender a aprender, assim mesmo quando longe do espaço escolar, o aluno possa interpretar, questionar e valorizar sua posição dentro do espaço que irá fazer parte. Como demonstra Nascimento:

Em qual seria o papel do docente diante dessa abordagem? O professor em sala de aula tende a exercer um papel fundamental para a materialização da PHC como

abordagem para o ensino de Filosofia. Saviani (2009) identifica que o docente viabiliza a transmissão e assimilação do conteúdo através de sua relação com o estudante em sala de aula. A tarefa do professor é mediar o processo didático-pedagógico, ou seja, efetivar a relação ensino aprendizagem. (NASCIMENTO, 2019, p. 198).

Uma escola que leve o aluno da prática social até uma visão mais ampla do concreto, um aluno que deixe o conhecimento empírico para uma visão científica e uma escola que deixe o senso comum e construa uma visão filosófica da sociedade.

Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2018, p. 59).

Ao aderir aos conceitos da PHC dentro do ensino de filosofia o professor, aluno e conteúdo estão traçando um caminho que não pode ser previamente delimitado. Por mais que exista um planejamento e um ponto a ser alcançado, essa metodologia permite que aconteça mudanças para que a trajetória seja alterada, conforme o andamento das aulas e das necessidades que surgirão, tornando-se um caminho de inúmeras possibilidades que podem fugir do que foi previamente calculado em busca de uma verdade. Assim diz Nascimento:

Quando se incorporam os conceitos da PHC ao ensino da Filosofia, procura-se construir uma abordagem metodológica, fazendo-se necessária compreender que a relação entre teoria e prática é permeada por percalços e situações que escapam daquilo previamente planejado. Ao adotar a PHC como referencial teórico, sabe-se que o legado marxista existente nesta teoria admite que a prática social, realizada historicamente, é o critério fundamental para a verdade. (NASCIMENTO, 2019, p. 199).

3.1 O problema :

Como grande problema acerca da educação o autor coloca como a marginalidade que exige de uma ação efetiva para ser solucionada. Neste entendimento, marginalidade é o homem se situar à margem da sociedade em condição de submissão de um sistema que possivelmente conspirou para deixá-lo à mercê de uma classe dominante que beneficia-se dessa condição de submissão.

Nesse sentido, Saviani divide as teorias pedagógicas em dois grupos que tratam a marginalidade de formas distintas, mas que reconhecem essa situação marginal como problema, assim como ele trata na seguinte fala:

No primeiro temos teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (SAVIANI, 2018, p. 4).

Os dois grupos criados por Saviani serão os grupos das teorias não críticas e o segundo sendo as teorias crítico-reprodutivas, tomando critério da criticidade como fator condicionante à marginalidade.

3.2 As teorias não críticas

3.2.1 A teoria tradicional

Consideremos como teoria tradicional aquela surgida em meados do século XIX junto com os chamados “sistemas nacionais de ensino”, inspirada no princípio de que a educação era um direito de todos, essa teoria praticada no início da educação popular que era correspondente a nova classe dominante: a Burguesia que procurava fortalecer a democracia onde essa classe se firmaria no poder e superaria a opressão do “Antigo Regime” até então dominante na Europa.

Essa Educação tinha o propósito de superar a condição de ignorante do ser, pois só assim os súditos se transformariam em cidadãos. O professor era o centro dessa escola e proprietário do saber, tinha a função de transmitir seus conhecimentos aos alunos. Aos alunos caberia assimilar esses conhecimentos. Essa pedagogia exigia do profissional um conhecimento razoável, assim como hoje as escolas se dividiam em classes. Esse modelo apresentava então a ignorância como causa a marginalidade e a escola surge como antídoto para essa ignorância.

A escola surge como um antídoto a ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. (SAVIANI, 2013a, pp. 5 e 6).

A essa simples descrição do modelo escolar em sua época também é necessário acrescentar que ela não cumpriu seu papel de contemplar a formação do cidadão para sua universalidade, pois nem todos que nela entravam saíam com sua formação almejada. Assim começaram aparecer críticas a esse sistema de ensino e essa teoria passa a ser chamada de Escola Tradicional.

3.2.2 A pedagogia nova

Com o passar do tempo e com as críticas ao modelo tradicional de equalização social, surgiram também o problema à marginalidade apresentada no tema anterior. Se a escola não está desempenhando o seu papel como deveria então a culpa é da “Escola Tradicional”. Assim ganha força uma nova proposta de modelo de ensino, o “escolanovismo” (SAVIANI, 2013.a, p. 55).

Com um modelo esboçado em críticas ao sistema tradicional de ensino surge primeiro em experiências restritas e mais tarde caminham para a generalização dos sistemas escolares públicos. Saviani descreve o contexto da pedagogia nova e o problema da marginalidade no seguinte trecho:

Forja-se, se então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento na participação do saber, no conhecimento cognitivo. Marginalizados são os “anormais”, isto é, desajustados e inadaptados de todos os matizes. (SAVIANI, 2018, p. 7).

Nessa proposta, o professor não é considerado como centro da educação escolar e essa pessoa como detentora das grandes áreas de conhecimento, que mostraria aos alunos os textos clássicos e todo conteúdo a ser assimilado pelo educando. Na nova escola, o professor trabalharia como estimulador e orientador da aprendizagem e a aprendizagem ocorreria de forma espontânea a partir do ambiente escolar estimulante da relação entre professor e aluno. Esse modelo exigiria um grupo pequeno de alunos e um ambiente dotado de recursos, bibliotecas, etc. Em suma as escolas deixariam de ser um ambiente pautado na disciplina e passariam a ser um espaço de interação onde o eixo central da escola se deslocou do professor para o aluno.

Com o intuito de solucionar o problema da marginalidade, a “Escola Nova” só o agravou. Em busca de resolver o problema da ignorância social, esse modelo de ensino provocou mais ainda a marginalidade no sentido de afastar os alunos que não conseguissem acompanhar o andamento da maioria do seu grupo. Esse modelo de ensino criado também para manter a hegemonia da classe dominante, fez com que se evidenciassem as deficiências

da escola tradicional, mas se mostrou também ineficaz para resolver a necessidade burguesa de formar cidadãos que atendessem os interesses dos dominantes. Como explica Saviani:

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma das escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2013.b, pp. 8, 9).

Surge então o terceiro modelo de ensino, a pedagogia tecnicista.

3.2.3 A pedagogia tecnicista

Ao final do século XX, o Escolanovismo aparentava não ser mais o melhor modelo de pedagogia para a sociedade que se desenhava, surge então uma nova proposta chamada Pedagogia Tecnicista, com o objetivo de apenas preparar o cidadão para o trabalho, objetivando o processo de ensino como um treinamento, onde a superficialidade e a operacionalidade serão características desse processo, onde o saber não é mais necessário e sim o aprender de uma especificidade útil ao trabalho, assim descreve Saviani:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2018, p. 10).

Com essa proposta, surge uma perspectiva de que os educandos deixem sua subjetividade de futuros trabalhadores e passem a ser objetivos no cumprimento de suas tarefas fabris. Se, no meio de produção artesanal, o trabalhador tem suas ferramentas à disposição para execução de tarefas, nesse novo modelo de sociedade o homem passa a ser educado para ser mais objetivo em suas atividades, adaptando-se ao sistema de operacionalidade das novas ferramentas (máquinas).

Assim surge a educação tecnicista com a função de minimizar a subjetividade que possa atrapalhar a eficiência do processo de produção. Com isso temos uma padronização do ensino com planejamentos e conteúdos previamente preparados e devem se ajustar às diferentes modalidades de ensino.

Se na pedagogia Tradicional a iniciativa do processo de educação era do professor e no Escolanovismo a essa iniciativa passou a ser do aluno criando assim um eixo professor-aluno, nesse modelo de pedagogia a iniciativa passa a ser a organização racional dos meios, passando ao professor e aluno a ocupar posição secundária no processo. Uma educação parcial surge, onde o importante é cumprir etapas e capacitar o aluno dentro de um processo já desenhado a subjetividade do ensino fica abandonada e o foco é a eficiência.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2013a, p. 11).

Na pedagogia tecnicista, o marginalizado será o incompetente, ineficiente e improdutivo. Esse processo de educação trata a superação da marginalidade formando indivíduos eficientes, aptos para contribuir no aumento da produtividade da sociedade. Entende-se que o incompetente pode atrapalhar a equalização da sociedade e sua ineficiência atrapalhar o equilíbrio do sistema.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVIANI, 2013a, p. 11).

Saviani em sua análise da pedagogia tecnicista mostra uma preocupação ainda maior com países de desenvolvimento tardio sobre a forma que tal pedagogia tenha influenciado essas sociedades:

A situação descrita afetou particularmente a América Latina já que desviou das atividades-fim para atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Sabe-se, ainda, que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nesses países tinham por

de trás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos. (SAVIANI, 2018, p. 13).

3.3 As teorias crítico-reprodutivas

No primeiro momento, foram abordadas as teorias não críticas e como são dados às marginalidades aqueles alunos que apresentam um desvio na sociedade e assim a educação funciona como um instrumento de equalização da sociedade.

Nesse segundo grupo de teorias, as chamadas teorias crítico-reprodutivas, entendem a educação como instrumento de discriminação social, logo um fator de fomento à marginalização. Enquanto o primeiro grupo objetiva atingir uma igualdade entre seus membros através da educação o segundo grupo trabalha a marginalidade como um desvio que deve ser corrigido para a integração de seus membros.

Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim pode-se concluir que a escola é o mesmo tempo um fator de marginalização. (SAVIANI, 2013.a, p. 23).

Esse item separa a sociedade entre grupos ou classes diferentes de acordo com a produção material, nesses grupos há uma divisão entre classe dominante e classe dominada, a marginalidade surge como fenômeno inerente a essas divisões. A classe dominante é que possui os interesses mais fortes por sua força de dominação, apropria-se dos resultados da produção social. Assim, a classe dominadora utiliza a educação para gerar a marginalidade. A educação provoca a marginalidade e se torna um fator de reprodução da marginalidade social, cultural e escolar.

...são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias, uma cabal percepção da dependência da educação em relação a sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merece a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2013.a, p. 13).

As três teorias crítico-reprodutivas são: “Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica”; “Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)” e “Teoria da Escola Dualista”.

3.3.1 Teoria do sistema de ensino como violência simbólica

Essa teoria foi construída por P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975) na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trata a educação como um fato social, os autores tratam do assunto sempre com o cuidado de utilizar o termo “grupos ou classes” para descrever sua teoria, assim não se prendendo apenas a distinção de classes. Nessa teoria eles irão propor proposições intermediárias que são a ação pedagógica (proposição de grau 1), da autoridade pedagógica (proposição de grau 2), trabalho pedagógico (proposição de grau 3) e por último especificam a proposição que intitula a teoria de violência simbólica (proposição de grau 4).

Essa teoria se baseia na ideia que toda e qualquer sociedade é estruturada por grupos ou classes e essa divisão claramente se sistematiza entre dominantes e dominadas. Para que haja tal dominação é necessário que existam sistemas para se manter tal domínio, sendo que a educação é um desses sistemas que servem como força simbólica para reforçar essa dominação pela força material. Assim como relata Saviani no seguinte trecho:

Vê-se que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o conhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas correspondem a violência simbólica (dominação cultural). (SAVIANI, 2018, p. 15).

A violência material se manifesta pela formação da opinião pública, meios de comunicação em massa, pregações religiosas, artes, moda, família, etc. No entanto na obra de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica que produz a violência simbólica, no sistema escolar.

Essa teoria deixa claro o uso do sistema escolar como instrumento de dominação e de representação dos grupos ou classes como réplica da sociedade, onde os estudantes são abastecidos com propostas já elaboradas e que contemplem essa divisão entre dominante e dominado, a cultura que se mostra dentro do sistema escolar abastece e reforça essa diferença e separação, onde as estruturas se mantem através da ação pedagógica.

Nessa teoria os marginalizados são os grupos e classes dominados, lembrando que nessa violência simbólica a educação não surge como proposta de superação e sim como instrumento de sistematização estrutural entre dominados e dominantes através da cultura.

3.3.2 Teoria da escola como aparelho ideológico de estado (AIE)

Com base na reprodução das condições de produção social a teoria de Althusser se baseia em separar o que ele chama de “Aparelhos Repressivos de Estado⁶” e “Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)⁷”. Como diferença dos dois aparelhos de estado conclui-se que os Aparelhos Repressivos utilizam primordialmente a violência e o Aparelho Ideológico utiliza-se a ideologia como método de reprodução e controle de massa. Como diz Althusser:

...devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de modo massivamente prevalente pela *ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim as escolas e Igrejas <<educam>> por métodos apropriados de sanções de exclusões de seleção, etc., não só os seus oficiais, mas suas ovelhas. (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

Nesse contexto, Saviani faz uma visão do que é a Escola e de qual sua importância como papel a desempenhar na sociedade capitalista:

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes políticos” envolvidos na ideologia humana. (SAVIANI, 2018, p. 19).

Uma escola que reproduz o modelo de sociedade em que existe, com a popularização de uma educação onde a classe operária e camponesa cumpre seu modelo de educação, onde boa parte fica pelo caminho por diversos motivos e se faz o afunilamento de uma pirâmide educacional onde a menor parte dos que ingressam nesse caminho conseguem terminar todo o ciclo de estudos. Esses que concluem seus estudos se tornam agentes de repressão ou agentes de reprodução ideológica, muitas vezes sem perceber que desempenham tal papel. Em outras palavras, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista.

Nesse cenário o marginalizado é a classe trabalhadora como explica Saviani:

Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. (SAVIANI, 2018, p. 19).

⁶ Aparelhos Repressivos de estado funcionam pela violência (inclusive física) e ideologia para assegurar a coesão e reprodução dos valores que o estado projeta. Exemplos: polícia e exército.

⁷ Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), prima pela ideologia para manter a reprodução dos valores que o estado defende. Exemplo: escolas.

Se no primeiro grupo trabalharam-se teorias não críticas, nesse grupo e especificamente nesse tópico de teorias pedagógicas alienantes que funcionam como fator a marginalização, o autor trabalha uma ideia de que a Escola como Aparelho Ideológico de Estado faz o papel de marginalização da classe operária e camponesa através de sua ideologia reprodutivista da sociedade capitalista que se vive.

3.3.3 Teoria da escola dualista

Nesse modelo de pedagogia, Saviani se apropria da teoria de C. Baldelot e Establet que descrevem no livro *L'École Capitaliste en France (1971)*. Uma escola dividida em apenas duas grandes redes, classes fundamentais que representam a divisão da sociedade: a burguesia e o proletariado. Os autores citam dois modelos de escolarização que são: secundária-superior (rede S.S.) e escolarização primária-profissional (rede P.P.) as quais desempenham um único papel de reprodução da sociedade como demonstra Saviani:

Todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a produção das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar como conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa, isto é feito de duas formas concomitantes: lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 2018, p. 22).

Com essa fala é apresentada a existência de uma ideologia proletariada que existe do lado de fora da escola, e a escola como aparelho ideológico burguês faz o papel de inculcar sua cultura de acordo com seus interesses. Na escola dualista, a escola não tem apenas o papel de reforçar e legitimar o que é produzido socialmente. A escola dualista faz o papel de organizar sua própria ideologia e impedir o desenvolvimento de uma ideologia proletariada.

Todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 2013.a, p. 22).

Nesse cenário, a escola dualista além de fazer o papel da teoria de Althusser de Aparelho Ideológico de Estado (AIE), também faz o de impedir uma ideologia proletariada, que não aparecia na teoria anterior. Assim a Escola Dualista qualifica o trabalho intelectual e desvaloriza o trabalho manual, sujeitando assim o proletariado a uma ideologia burguesa como se fosse a superior. Surge a escola como fator de marginalidade relativamente à cultura burguesa sobre a proletariada.

Fica entendido que existe uma luta de classes e que a escola é um aparelho para a burguesia propagar sua ideologia. Se o operário consegue elaborar sua própria ideologia, essa escola faz o papel de inibir essa cultura proletariada e reforçar a ideologia burguesa.

3.3.4 Crítica às teorias não críticas e à crítico-reprodutiva

Para Dermeval Saviani, a educação faz parte de um contexto muito maior do que apenas a sala de aula e o professor propriamente dito. Nesse sentido, a educação começa com a criança em sua casa, comunidade, grupo social e chega com um conhecimento formatado por sua vivência em sociedade. Essa carga educativa é pautada nem sempre por uma comprovação científica, muito pelo contrário, é quase sempre uma reprodução do senso comum.

O senso comum, carregado de vícios, mitos, ideologias ou simplesmente meras reproduções despretensiosas com a verdade forma junto com a prática do cotidiano, seu conhecimento empírico. Tal conhecimento não deve ser descartado ou colocado em xeque para se alcançar um conhecimento científico de fato, pois ele é fruto de uma vivência pragmática que se faz em um contexto coletivo transferido para o ser que ali existe como correto ou até como necessário para seu dia a dia. Esse senso comum é a informação absorvida pelo aluno em sua vivência, em seu contato com outros seres iguais a ele ou por descobertas pessoais em sua experiência com mundo. Com essa informação adquirida de forma desordenada ou sem um contexto bem definido surge uma dificuldade para se analisar outros fenômenos decorrentes em sua prática.

O conhecimento adquirido fora da escola não acontece de forma planejada, programada e alinhada com todos os seres humanos. Diferentes experiências produzidas por uma grande quantidade de instrumentos e mediadores transformam o ser em único, com uma carga cognitiva única que provoca esse conhecimento como sincrético, baseado em seus valores familiares, políticos, religiosos, entre outros, faz com que o personagem seja carregado por uma visão de mundo um tanto desordenada e, de certa forma, carente de

parâmetros para uma visão mais ampla ou até de algumas informações adicionais para significar cientificamente o saber. Assim descreve Gasparin:

“Todavia, não apenas a realidade material e a ação do homem sobre ela dão origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas, etc. Também são expressões sociais que cumprem essa função. Enfim, é a existência social dos homens que gera conhecimento. (GASPARIN, 2012, p. 4).

Partindo do pressuposto de que o aluno já possui um modelo de educação informal construído antes de entrar em sala de aula e de adentrar ao conhecimento proposto pelo processo educacional formal, surge uma teoria dialética do conhecimento a ser trabalhado e constatado no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, essa dialética se dá entre a prática social trazida pelo educando e uma busca de conhecimento teórico que o ilumine, buscando esclarecer seu cotidiano.

Assim a escola capitalista tem o seguinte papel na sociedade, segundo Marsiglia:

“A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza, por conseguinte o indivíduo particular e sua subjetividade. (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

Em sua interpretação, Marsiglia entende que a história de vida do sujeito é importante na formação de sua totalidade, mas diferente do que uma escola capitalista propõe ao minimizar os conteúdos historicamente construídos, a pensadora entende que isso dificulta o entendimento da realidade concreta. Já que se faz necessário o maior conhecimento sistematizado possível para se enxergar com clareza a realidade e seu entendimento concreto. Assim, Marsiglia também fala sobre a função de uma escola formadora e que contribui para educação humana do sujeito:

“A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente. (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

O professor tem como função social educar, mas a valorização de uma educação que já acontece de maneira informal antes desse sujeito chegar em sala de aula, tem de ser

considerada no processo de ensino e aprendizagem, sendo usada durante o processo se tornar sistematizada, eliminando entendimentos tendenciosos e que cada experiência válida seja utilizada para se alcançar um conhecimento científico da realidade.

Em uma educação capitalista o professor já alienado por também ter sido formado dentro desse sistema faz o papel de reprodução do que vivenciou em sua educação formal, seja por sua formação dentro de uma pedagogia não-crítica ou dentro de uma teoria crítico-reprodutivista o educador muitas vezes não consegue perceber que faz parte de uma educação da teoria da existência, criando assim uma continuação do sistema de alienação onde se consolida uma educação capitalista.

Interessa ao capital reduzir ao mínimo os custos da reprodução da força de trabalho, ou seja, para isso é preciso reduzir ao mínimo as necessidades do trabalhador. Entre elas encontra-se a necessidade de conhecimento. Além dessa questão dos custos de reprodução da força de trabalho, há a questão do controle dos meios de produção. Claro que o capitalista tem o elemento fundamental para esse controle que é próprio capital, mas como os meios de produção carregam conhecimento objetivado, é preciso que a classe burguesa lute pelo controle da produção e distribuição do conhecimento. A escola é, nesse aspecto, um problema para burguesia que precisa manter o controle sobre a quantidade de conhecimento que é difundido pela educação escolar e sobre os tipos de conhecimento que ela difunde. (DUARTE E SAVIANI, 2015, p. 108).

Uma educação capitalista se faz necessária para manutenção do sistema movido pelo capital e também como manutenção do ideal burguês de consolidação de sua classe como dominante. Essa educação que encontramos apresenta limitações em seu modelo que propiciam uma carência no real aprendizado do educando, uma limitação proposital de conhecimento para manutenção da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

Um ensino objetivado para a formação de trabalhadores que sustentarão as necessidades de mão de obra para a perpetuação da classe burguesa como dominante. Assim se dá a construção de uma educação pautada no trabalho. Não podemos imaginar que a popularização do sistema educacional se deu por motivos de equalização social do conhecimento, mas sim se fez de maneira a formar mão de obra para abastecer o mercado de trabalho que necessita de um conhecimento objetivado e também para a manutenção da democracia dentro de uma perspectiva burguesa.

As teorias não críticas que foram criadas pela classe burguesa como modelos de uma educação formadora, baseada em um conhecimento que oferecia instrução e uma formação mínima para que o trabalhador continuasse a ser dependente de sua mão de obra para conseguir seu sustento, continuasse a depender da classe burguesa para sua sobrevivência e não consegue se desvencilhar de um sistema fechado que reproduza o pensamento capitalista.

Quando as teorias deixavam de cumprir esse objetivo e passavam a alimentar uma educação não burguesa, uma educação não alienadora, emancipando a classe proletariada, elas se tornam um problema para o sistema capitalista, pois o sujeito com visão ampla de sua realidade não se submeterá aos desejos burgueses de dependência da classe dominada e usará seu conhecimento e sua força de trabalho para requerer seus direitos e assim terá voz contra o propósito burguês.

[..]. conclui que a socialização do conhecimento pela escola entra em contradição com as relações capitalistas de produção e, portanto, essa luta aponta em direção ao socialismo (DUARTE E SAVIANI, 2015, p. 113).

Uma educação que se contrapõe aos sistemas não críticos que já foram citados como modelo teoricamente capitalista ou uma educação que forme o sujeito para uma visão real do concreto é uma educação de propósito socialista. O aluno necessita de uma visão crítica da realidade que o cerca, uma visão mais ampla possível baseada em um conhecimento científico que permeie o caminho do pensamento até a busca por sua resposta ou que simplesmente faça existir a dúvida em sua experiência diária. Que a escola e o professor forneçam a habilidade de que o sujeito seja autossuficiente para encontrar sua criticidade em situações que antes entendesse como dogmáticas, com respostas já prontas; que a capacidade de investigação seja maior do que a aceitação de um modelo já pensado e desenhado para a existência do sujeito alienado pela educação reacionária.

3.4 Do senso comum à consciência filosófica

No ano de 1980, Saviani lança seu livro como título *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, nesse trabalho ele faz a divulgação de materiais que ele próprio elaborou para suas aulas, palestras e outras finalidades didáticas. São textos independentes que se juntam a pedido de outros professores que já utilizavam esse material reproduzido por cópias sem a mesma qualidade de um livro impresso em gráfica. sendo assim o autor junta alguns de seus trabalhos e publica esse livro com textos que tem em comum o objetivo didático de melhorar a prática educativa. O título exige algumas observações do autor:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica passiva, e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2013, p. 2).

É notória a separação do autor entre dois momentos antagonistas, o senso comum como um conhecimento fragmentado, incoerente e degradado e por outro lado a consciência filosófica já apresenta características de unidade, coerência e originalidade. Uma consciência filosófica dentro de uma educação capitalista é de pertencimento apenas da classe hegemônica, apenas da classe dominante, sendo assim uma proposta educacional que faça o sujeito perpassar do senso comum para uma consciência filosófica é uma educação revolucionária que usa a educação como instrumento de luta a favor da classe dominada.

3.5 Didática da teoria histórico-crítica

A teoria histórico-crítica de Saviani surge como proposta de superação das teorias clássicas (tradicional, escola nova e tecnicismo), que apresentavam problemas quanto à criticidade e maneira de abordar a educação com uma visão superficial e capitalista. Depois de criada a teoria, surge a necessidade de transformar em um modelo didático para ser aplicado. Nesse contexto, João Luiz Gasparin com o livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, tem como proposta de transformar a teoria de Saviani em um método a ser aplicado em sala de aula.

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e aprendidas no processo ensino-aprendizagem (GASPARIN, 2015, p. 2).

Em seu livro, *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de 2015*, descreve-se a sistematização dos passos criados por Saviani, transformando as cinco etapas da teoria de Saviani em capítulos do livro que estuda o processo histórico-crítico e exemplifica maneiras de se trabalhar por etapas cada etapa é sempre apresentada com seu método e importância durante o processo de ensino e aprendizagem. As cinco fases da proposta de Saviani são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e por último a volta à prática social já com nível de desenvolvimento atualizado do aluno.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, surge como teoria e se faz necessário uma demonstração do método que prima por um pensamento de socialização da educação e sua didática analisada em cada uma de suas etapas para se justificar a prática como intervenção nas aulas de filosofia e assim o uso da dialética construída historicamente para a superação de

marginalização da classe proletariada sobre a classe detentora dos meios de produção e assim do capital.

Faz-se necessário um método a ser trabalhado em sala, uma estrada a seguir, uma metodologia proposta por Saviani e já registrada por outros autores em seus trabalhos que descrevem, justificam e demonstram a aplicabilidade da teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani na prática do chão de sala de aula.

3.5.1 Prática social

Partindo do pressuposto de que o sujeito possui uma formação prévia, que ocorre em seu meio social, como comunidade, família, amigos, entre outros, essa formação é justamente o primeiro passo a ser trabalhado sobre os conteúdos a serem desenvolvidos durante o processo de formação de uma educação formal, sistemática e crítica. Assim como diz o pensador:

Todavia, não apenas a realidade material e a ação do homem sobre ela dão origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas, etc. também são expressões sociais que cumprem essa função. Enfim, é a existência social dos homens que gera conhecimento (GASPARIN, 2015, p. 4).

No trecho acima também é nítida a preocupação do autor em relatar que a educação não se faz apenas sobre a produção material. A construção de uma educação se forma a partir da vivência do homem em vários meios e esse conhecimento acumulado e desordenado é um conhecimento inicial que será trabalhado em sala. Com desenvolvimento do processo, tenderá a se organizar devido à sistematização de um conhecimento científico e pautado em um aperfeiçoamento do conhecimento, passando assim do sincrético para um conhecimento sintético.

Esse momento inicial é marcado pelo estudante e sua visão de totalidade a respeito do conteúdo, mediante um diálogo onde o educando terá de se esforçar para fazer a demonstração de sua vivência cotidiana daquilo que será tratado. Assim é feito um diálogo simples, onde o estudante vai poder dizer sem se preocupar com a coerência, veracidade ou conhecimento científico. É uma maneira de desafiar o educando a participar, sensibilizar e demonstrar o conhecimento da sua vida cotidiana e o conteúdo que será abordado.

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática

social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo (GASPARIN, 2015, p. 13).

O professor tem que se interessar pelo conhecimento do estudante e de que forma poderá conduzir o conteúdo naquela turma assim trabalhará de forma mais segura e conduzirá o processo nas fases seguintes de maneira que os educandos nas fases posteriores apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas. Tomar o cuidado de ouvir o estudante é um passo importante para significar os conteúdos escolares com a sua vida e quando participante do processo educativo o sujeito também se mostra mais interessado na aprendizagem.

Essa percepção é uma expressão da vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também reflete e reproduz a prática social mais distante e geral. De qualquer forma, o primeiro olhar é sempre para a realidade (GASPARIN, 2015, p.15).

Esse ponto de partida para se alcançar o estudante e seu cotidiano pode ser feito de várias maneiras como a amostragem de um desenho, uma pergunta, um breve texto introdutório, questionário curto, um filme, um *slide* ou até mesmo escrevendo o título do conteúdo na lousa e pedindo a significação do que leram.

Dado o ponto de partida onde o estudante mostra seu conhecimento sincrético, pois ainda não passou por uma sistematização do conhecimento, não houve uma relação da experiência pedagógica e o cotidiano do estudante, essa construção deverá ser feita pelo professor e pelo próprio educando durante os processos de ensino seguintes. Esse passo consiste num primeiro contato, na primeira impressão, pois o conteúdo sistematizado ainda será abordado mais à frente, mas é de extrema importância que se use essa primeira abordagem como processo de preparação das aulas.

A subjetividade desse momento é de extrema relevância, pois a significação do entendimento concreto do aluno até então será a base para o desenvolvimento da aprendizagem. A subjetividade que também será modificada de acordo com o conhecimento incorporado é essencial para que a educação não se faça de modo simplesmente objetivo e técnico. Desse modo temos uma relação de aprendizagem dada entre aluno e professor, fazendo referências ao conhecimento empírico com o conteúdo escolar, considerando sempre como um conteúdo social. No método Saviani, se usa um contexto social no sentido amplo do histórico-social.

Antes de iniciar o trabalho propriamente dito, os alunos são informados de que o conteúdo será abordado numa determinada linha política, através do processo

teórico-metodológico que tem como suporte o materialismo histórico, com a finalidade de transformação social (GASPARIN, 2015, p. 20).

É feito o anúncio pelo professor que em conversa com os alunos começa a solicitar depoimentos de experiências, vivências, percepções ou conceitos como forma de uma aproximação do aluno. Atividades simples que instiguem o aluno a se posicionar.

Exemplo:

- Como perguntas iniciais sobre a unidade: *“iniciação a filosofia”*.
 - 1- Alguém já escutou falar a palavra “filosofia”? Qual momento escutou?
 - 2- O que o aluno acha que é Filosofia?
 - 3- Alguém imagina para que serve filosofia?

- Amostragem de imagens como fotos de filósofos ou obras como livros e leitura de frases famosas de filósofos clássicos.

A questão da prática social então se torna crucial. Diferentemente das outras abordagens metodológicas que são 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 de opressão. (NASCIMENTO, 2019, p. 191).

Depois de apresentadas às atividades que farão a função de instigar os alunos a participarem e se envolver com o processo de educação todas as observações feitas em sala de aula devem ser anotadas e esses registros serão utilizados em todo o processo de aprendizagem, a conversa inicial deve se desenvolver de forma natural, pois além das questões que o professor preparou antecipadamente também surgirão novas perguntas e comentários curiosos que procurarão por respostas e uma visão mais ampla do conteúdo já naquele primeiro instante.

É necessário lembrar que a Prática Social Inicial não é uma motivação que acontece no começo do estudo de uma unidade e que se esquece à medida que os demais passos da aprendizagem vão se sucedendo. Consiste numa contextualização, num pano de fundo sobre o qual e em função do qual se trabalha um conteúdo. Por isso é retomada, regularmente, em cada uma das outras fases da metodologia. É uma presença constante (GASPARIN, 2015, p. 28).

3.5.2 Problematização

Essa etapa do processo trata de problematizar a prática social. Partindo do apanhado de anotações realizadas no primeiro momento é necessário agora que se apresentem as falhas, desencontros ou até a fragilidade na argumentação inicial do aluno. Assim como diz Saviani:

A identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 2018, p. 57).

Este é um processo contínuo da primeira etapa de sua teoria, onde o entendimento do aluno demonstrado no senso comum agora tem de ser aperfeiçoado e assim começa uma nova etapa de apontamentos para o que é correto e as melhoras que devem ser apresentadas. Como aparece na seguinte fala:

O segundo passo não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. (SAVIANI, 2013.a, p. 57).

Quanto à parte do educando dentro dessa fase, é necessário certo envolvimento com a aprendizagem para que ele perceba sugestões e alguns caminhos a serem percorridos dentro do processo sistematizado e significativo. Sem a intenção de ofertar uma educação bancária⁸ onde o aluno passa apenas a ser um ouvinte e assimilador de informações propostas pelo professor, mas tem a função de transformar a prática social do aluno em um conhecimento mais elaborado, assim se dá o passo da problematização.

O processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio.” (GASPARIN, 2015, p. 33).

Nesse novo momento tanto a prática social quanto a problematização passam por mudanças, é o momento em que se começa a análise prática da teoria. Inicia-se com a totalidade, com uma visão geral do aluno e esse apanhado é trabalhado em uma reflexão mais detalhada para se mostrar ao aluno múltiplos aspectos possíveis de compreensão de um

⁸ Pedagogia Bancária faz referência a um tipo de pedagogia tradicional descrita por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*.

mesmo conteúdo. É necessário compreender que os conteúdos assim como sua problematização, não são dados pelo professor e sim pela sociedade, então o processo de ensino e aprendizagem é também um questionamento do conteúdo escolar, assim as questões da prática social são retomadas em sala de forma mais profunda e sistematizada pelo professor.

Quem propõe os conteúdos, portanto, é a sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo (GASPARIN, 2015, p. 37).

É sempre necessário lembrar que os conteúdos curriculares são previamente selecionados pelo corpo docente e pelos órgãos competentes, sendo assim difícil ou quase impossível trabalhar conteúdos ligados às questões sociais. Então se faz necessário estabelecer as questões sociais que precedem os conteúdos a serem estudados.

Ora, se toda realidade social envolve sempre uma gama de perspectivas, um conjunto de aspectos independentes, é lógico que a análise dessa realidade deva ser considerada sob múltiplas faces. Por isso, o conteúdo escolar será sempre um instrumento de compreensão da realidade em que aluno e professor estão inseridos.” (GASPARIN, 2015, p. 38)

Com uma seleção prévia de perguntas para se problematizar a prática social é extremamente importante que se supere o degrau das perguntas sugeridas no momento anterior, pois eram perguntas muito superficiais sobre o tema e não exigiam uma resposta mais elaborada e pouco se aprofundava no conteúdo escolar a ser abordado com profundidade científica nas etapas seguintes.

Com o diálogo inicial é possível perceber que alguns alunos possuem conceituações, entendimentos, experiências ou até mesmo acessibilidade diferentes ao conteúdo e é importante que essas diferenças sejam trabalhadas no processo de educação. Utilizando o conhecimento mais avançado de alguns estudantes, e com a curiosidade que deve ser despertada em todos os alunos, de maneira que se socializem o conhecimento através de perguntas que devem ter suas respostas apresentadas a toda a turma. Além do processo de investigação para se descobrir as respostas que ainda faltam apenas com a vivência empírica. Assim como diz a pensadora:

As questões selecionadas para essa etapa buscam especialmente examinar a necessidade do código escrito, as implicações de sua utilização e suas transformações. Apesar dessa preocupação central, não se perdeu de vista outras dimensões, de natureza artística, social, científica etc., e os seus desdobramentos,

pois todos esses elementos compõem o saber erudito que se pretendia oferecer.” (MARSIGLIA, 2011, p. 75).

São procedimentos fundamentais nessa fase:

- O professor elaborar questões sobre a prática social inicial e o conteúdo escolar a ser trabalhado, requerendo nessa segunda fase de perguntas um maior entendimento do conteúdo escolar. Assim o aluno sentirá em alguns momentos que seu conhecimento prévio não é suficiente para alcançar uma resposta satisfatória para tais exigências, e entenderá que precisa de um estudo mais profundo para melhor compreensão científica.

- Com base no conteúdo a ser trabalhado, com seus tópicos e subtópicos as perguntas podem conter questões que englobem conceitos sociais, políticos, econômicos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos operacionais, doutrinários, etc.

Essas perguntas serão de extrema importância para o professor provocar no aluno a percepção de uma necessidade de continuar aprofundando na investigação do conteúdo e também de mostrar para o aluno as questões que estão envolvidas por trás de um título.

Exemplo:

Quadro 3 - Lista de perguntas

CONTEÚDO	DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Iniciação à Filosofia	Conceitual	O que é Filosofia? Como se originou a filosofia? O que é um pensamento filosófico? O que se ensina em filosofia?
	Religiosa	O que a filosofia fala sobre Deus? O que os filósofos falam sobre religião?
	Política	Quais os conceitos políticos a filosofia discute? Quais as contribuições da filosofia para a política?
	Histórica	Onde surgiu a filosofia? Quem foram os primeiros filósofos?
	Social	Quais leis foram criadas a partir de pensamentos filosóficos?
	Educação	Qual a importância da filosofia para a educação? Quais filósofos brasileiros discutem sobre o tema educação?

Fonte: elaborado pelo autor(2022).

3.5.3 Instrumentalização

Essa terceira etapa do método é caracterizada pelo processo do docente e discente de realização de atos que levarão ao conhecimento científico. Em meio ao trabalho de produção de um conhecimento sistematizado é chegada a terceira etapa, que consistirá em trabalhar com a *instrumentalização*, ou seja, o processo de transformar o senso comum em um conhecimento científico. Para isso o docente terá de possuir um conhecimento do conteúdo a ser trabalhado dentro de uma construção histórica que o leve à socialização desse conhecimento através de sua argumentação, porém sempre contando com a participação do discente no processo.

[...] momento em que o professor instrui o estudante com os saberes acumulados historicamente. O saber sistematizado auxilia o jovem estudante a compreender o conhecimento científico, habilitando-o a entender a essência dos fenômenos sociais. Nessa fase, é preciso considerar a contribuição da Psicologia histórico-cultural para 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 seja enfatizado e efetivado na vida do estudante. Para tanto, o docente recorta o(s) conteúdo(s) com base no problema estabelecido no passo anterior, para, em seguida, selecionar os mais variados instrumentos didáticos. (NASCIMENTO, 2019, p. 192).

No livro *Ensinar Filosofia*, Geraldo Horn, dedica o capítulo com nome: *Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?* a tratar o assunto sobre como ensinar Filosofia, onde surge dentro do ensino de Filosofia uma necessidade do conhecimento histórico dos clássicos pensadores e de suas obras para poder instrumentalizar o trabalho do professor e embasar suas falas em sala de aula. Não que esse conhecimento seja uma filosofia já pronta a ser entregue para seu aluno absorvê-la como verdade efetivada, mas esse conhecimento é um caminho que deve ser percorrido e conhecido para uma concepção histórica de acontecimento e percepções do mundo que serão importantes para um futuro filosofar por parte do educando. Assim como diz Horn:

A Filosofia está intrinsecamente ligada ao seu passado. A rigor não existe Filosofia como um sistema de idéias prontas que serve para as pessoas se integrarem à sociedade, orientarem suas vidas ou para auto-ajuda. Ela precisa ser compreendida como um diálogo crítico com o seu passado, um diálogo em que as grandes questões que os filósofos se perguntaram são as constantemente retomadas; é por essa razão que, para a Filosofia, muitas vezes, não importa tanto a resposta, mas muito mais a pergunta que se faz. (HORN, 2009, pp. 68, 69).

Possivelmente essa terceira etapa do método é a mais importante e assim se torna também a mais complexa e que deve ser tratada com maior cautela por parte do docente. Um período dentro do processo que deve contar com conhecimento do conteúdo escolar por parte

do professor, com materiais pedagógicos a serem explorados em sala de aula como livros, vídeos, imagens, entre outros e também com atividades a serem propostas fora do ambiente escolar como passeios, pesquisas, entrevistas com comunidade e se faz mais uma vez importante a participação e envolvimento do aluno no processo educativo.

Na etapa de *instrumentalização* tem que ficar bem clara a posição de três partes a serem trabalhadas em comum para se chegar ao objetivo desejado. As partes são: professor, aluno e conteúdo. Esses três elementos devem trabalhar em ação constante de maneira que se faça a integração das partes, para que se alcance o processo de síntese em um conhecimento científico que se faça presente em cada um desses membros.

Os sujeitos aprendentes e o objetivo da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através de mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo. (GASPARIN, 2015, p. 49).

Assim também se faz necessário uma abertura e envolvimento por parte do professor e do aluno para possíveis novos elementos que venham a ser desenvolvidos ou encontrados durante o processo educativo, nunca podendo se fechar para algo novo ou cair no erro de se imaginar detentor do conhecimento absoluto sobre o tema abordado.

O processo de ensino nessa fase só é validado pela participação do educando com sua introjeção e participação na aprendizagem. É válido sempre lembrar que o professor, o educando e o conteúdo têm de participar de forma a interagir um com outro, um movimento constante que gera um diálogo podendo haver mudanças a todos os momentos. Como diz Pimenta:

Não se trata de uma simples teorização da fala, mas de uma fala ensinante, uma fala de professor, uma fala que professa. O poder da fala é o poder de construir e desconstruir nossa memória filosófica. Se, mesmo observando a finitude da fala, “como universitário”, mas que acredita na eficácia da palavra que ensina, Ricoeur antecede o incondicional de Derrida na universidade, pois é nessa finitude que se pensa o poder de construir, reconstruir, desconstruir e conviver. (PIMENTA, 2020, p. 154).

Uma nova percepção de como pode ser trabalhado o conteúdo, uma nova pergunta que provoque uma nova investigação dentro do processo ou até mesmo que o conteúdo promova um novo caminho a ser trabalhado em uma nova perspectiva.

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai de empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses,

julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2015, p. 52).

O professor, na concepção de Saviani, tem de trabalhar com pensamento entendido de acordo com a dialética que envolve a educação em sua visão mais ampla. por exemplo, tem que enxergar a dialética entre uma educação capitalista que teoricamente promove diferenças entre uma educação voltada para o trabalhador e outra voltada para os detentores os meios de produção.

A percepção de um processo educacional que não permita uma visão social e pregue apenas uma visão mínima já apresentada pelo currículo já determinado; uma visão do processo de ensino que permita ao cidadão ter uma visão mais crítica formando o sujeito não apenas para o mundo do trabalho, mas que também promova uma educação para sua vida pessoal. Como diz o pensador:

A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto a disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. (GASPARIN, 2015, p. 51).

A dialética também será apresentada como proposta para o educando formar seu pensamento, mas primeiro ele terá que compreender o método trabalhado pelo professor e assim se dispor a cumprir seu papel de discente dentro dessa proposta de trabalho crítico em cima do conteúdo escolar. O primeiro pensamento dialético por parte do aluno vai começar a partir da *instrumentalização* onde o educando já demonstrou seu conhecimento na prática social, já problematizou e percebeu a necessidade de um aprofundamento científico para poder encontrar uma compreensão do concreto. Dentro da fase de instrumentalização ele passa a ter contato com novas teorias, com a lógica encontrada pela ciência causando assim uma superação do conhecimento empírico para um conhecimento mais aprofundado e sintético.

Segundo Saviani essa prática não é neutra, mas é sim ideológica, pois vai contra uma proposta teoricamente capitalista que se utiliza da educação para dominação e produção de mão de obra técnica que não se preocupa com uma formação social para seu educando. Uma elite dominante não tem interesse por uma classe operária proveniente de um ensino de educação popular.

Isso quer dizer que a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos introjetam, incorporam ou, em outras palavras, apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e

tornando-o “seu”, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e científico. (GASPARIN, 2015, p. 50).

O processo de instrumentalização necessita ser trabalhado e pautado na dialética, na construção do conhecimento que leva do empírico ao concreto é necessário que se utilize da abstração de um fato, de uma época, uma fala, um pensamento que deve ser muito bem contextualizado para ser utilizado e assim fazer sua análise, comparação ou outros procedimentos para que depois de estudado sirva como exemplo a ser trazido para o concreto, a abstração consiste em isolar um determinado contexto e assim poder analisar comparativamente com o concreto.

A educação é uma ferramenta que pode ser utilizada no processo de luta de classes, assim a teoria histórico-crítica de Saviani vem com a proposta de promover uma superação, para que o trabalhador com acesso a uma educação popular tenha acesso aos mesmos conhecimentos da classe burguesa, entende-se assim a educação como dialética, pois pode ter um caráter revolucionário dando acesso ao conhecimento de forma igual dentro da luta de classes, já que a ideia capitalista é uma educação reacionária que promove uma educação diferente para a classe dominante.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão democrática relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013a, p. 63).

Um ensino de filosofia que proporcione também uma emancipação ao aluno é de fundamental importância dentro do processo de aprendizagem, pois funcionará como uma disciplina trabalhada em prol de proporcionar uma ruptura do senso comum inserido por uma classe dominante e uma visão crítica sobre a sociedade em que o sujeito está inserido e pouco enxerga fora dos padrões já instaurados nessa dualidade de classes. Uma disciplina que coloque o homem para refletir sobre sua existência, que traga um conhecimento sistematizado de sua história, conteúdos que proporcionem uma análise da política, economia, segurança, religião, trabalho, família e como principal foco a razão é uma disciplina extremamente importante na formação de uma educação crítica.

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses

julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc. (GASPARIN, 2015, p. 52).

A seguir será apresentado um plano de aula para se discutir as ações de instrumentalização.

Quadro 4 - Plano de aula acerca da instrumentalização

Objetivos	Conteúdos	Recursos	Procedimentos didáticos pedagógicos	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as principais características da filosofia; - Compreender o pensamento filosófico; - Conhecer alguns pensadores clássicos e seus pensamentos; - Apresentar pensamentos históricos que estão presentes em nosso cotidiano; - Reconhecer a Filosofia presente em nosso dia a dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Filosofia; - Divisão histórica dos principais momentos da filosofia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros; - Filmes; - Textos impressos; - Imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e interpretação de textos e vídeos; - Confecção de textos e vídeos durante processo educativo; - Estudar a história da filosofia em busca de um filosofar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas; - Apresentação de documentários; - Leituras de textos e debates em sala de aula; - Exposição de imagens e debates em sala de aula; - Argumentações orais; - Elaboração de textos críticos sobre os conteúdos escolares abordados.

Fonte: elaborado pelo autor(2022).

Além dos temas trabalhados com uso de recursos dispostos para o professor também é de suma importância à exposição do tema pelo professor, o seu domínio de conteúdo a ser demonstrado em sala de aula e o diálogo sempre aberto com o aluno. Uma troca de experiências não de mesmo nível, mas um diálogo conduzido pelo professor que leva o aluno a sanar suas dúvidas, a propor a investigação e que escute as dificuldades do educando.

Os recursos utilizados servirão como suporte para satisfazer um embasamento científico do que foi falado em sala pelo professor. As bibliografias, os documentários ou vídeos que forneçam informações seguras sobre o tema também exigem um cuidado do professor, que não pode trabalhar com fontes inseguras e confundir a subjetividade com o falso. É necessário uma pesquisa, um planejamento e uma organização de todo assunto a ser trabalhado em sala, não podendo criar nada no improviso ou ser surpreendido por uma situação de dúvida sobre a proposta aberta em sala.

Propiciar aos discentes, informações claras, importantes e bem embasadas, isso pode despertar nos alunos à busca por um senso crítico, provocando o educando a continuar seu trabalho e sua caminhada por novas informações para alimentar o diálogo em sala de aula.

Um grande problema que pode surgir durante as aulas de filosofia é a mera reprodução dos pensamentos filosóficos e não um ensinar a produzir um novo pensamento. O importante trabalho de se apresentar os clássicos da filosofia tem que ir além de simplesmente conhecer o trabalho histórico produzido, mas sim deve existir uma absorção desse material e a partir desse conhecimento um pensamento filosófico crítico deve surgir. Portanto, se faz necessário um cuidado com a simples imitação. Como diz o pensador:

A imitação, no processo de aprendizagem escolar e desenvolvimento, apresenta-se como um tema contraditório, uma vez que hoje tudo parece indicar que a ênfase deva estar na iniciativa pessoal, na criatividade, na divergência, na autonomia, e não na repetição, na cópia, no seguir o modelo (GASPARIN, 2015, p. 78).

3.5.3.1 Procedimentos práticos:

É essa a fase responsável pela aprendizagem científica, daí a importância de tal momento, todo o trabalho do professor, a dedicação do aluno e o método a se conduzir o conteúdo escolar deverá colaborar para um conhecimento científico por parte do educando. A interação que surge devido às atividades interpessoais entre professor e aluno deve corroborar por um único sentido de ensino e aprendizagem.

Nessa interação, o aluno, por sua ação e pela mediação do professor, apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, estabelecendo uma série de microrrelações do conteúdo com o contexto social. (GASPARIN, 2015, p.103).

Para Gasparin a mediação do professor e sua relação entre aluno e conteúdo ocorrem através de uma troca constante de saberes e fazeres que interagem de maneira recíproca. Nesse processo também aparecem as novas tecnologias como instrumentos para apoiar o

professor em seu processo de mediação do conhecimento, portanto, elas não substituem o papel do professor.

Essas novas tecnologias têm como característica essencial serem instrumentos de apoio ao processo ensino-aprendizagem, portanto, não substituem a presença e a ação do professor. Aliás, para que sejam de fato mediadoras da aprendizagem, é necessário que o professor assuma uma nova perspectiva para seu papel: ser um mediador (GASPARIN, 2015, p.109).

Ações e atitudes do professor e dos alunos (proposta por Gasparin, 2015):

Primeiro momento: antes da aula

- Atitude do professor: preparar a aula, preparar sobre o que vai executar e os recursos a utilizar;
- Ação do professor: estudo e organização do conteúdo;
- Atitude dos alunos: preparar-se para sua relação de aprendizagem com professor e conteúdo;
- Ações do aluno: realização de tarefas, leituras, elaboração de material e pesquisas.

Segundo momento: durante a aula

- Atitude do professor: manifestar seu ponto de vista com relação ao conteúdo: importância, necessidade e validade;
- Ação do professor: apresentação gradativa do conteúdo por meio das ações didático-pedagógicas em que os educandos sejam colocados frente a frente com o objeto;
- Atitude dos alunos: demonstração de interesse em aprender;
- Ações do aluno: realização de atividades como: memorizar, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar.

Terceiro momento: depois da aula

- Atitude do professor: avaliação de agrado ou desagrado do trabalho realizado;
- Ação do professor: revisão do conteúdo ministrado;
- Atitude dos alunos: disposição para por em prática o conteúdo aprendido;
- Ações do aluno: realização de tarefas do conteúdo aprendido.
-

3.5.4 Catarse

No processo de instrumentalização, um dos processos mentais mais básicos é a análise, a catarse exige a síntese como processo mental necessário para sua execução. Catarse é a quarta etapa do método desenvolvido a partir da teoria histórico-crítica proposta por Saviani. Dificilmente se consegue separar o momento da *instrumentalização* do momento da *catarse*, pois o momento da catarse exige do momento da instrumentalização para que aconteça, mesmo que didaticamente se apresentem separados em sala de aula.

Chega um momento em que o aluno é cobrado pelo que aprendeu, o quanto seu conhecimento se modificou desde o momento inicial do processo (prática social) e deve mostrar às contribuições que ocorreram dentro do processo de instrumentalização com a percepção de um momento que se inicia por um conhecimento empírico até a formação de um conhecimento científico.

Para Saviani a Catarse é o seguinte momento:

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos esse quarto passo de *catarse* [...] (SAVIANI, 2018, p. 57).

Nesse momento o aluno traduz oralmente ou por escrito sua percepção de mudanças ofertadas pelo seu trabalho e pela proposta do professor. Assim como explica Gasparin:

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2015, p. 124).

É chegado o momento da mudança, o momento em que se percebe a ruptura do senso comum com uma visão mais ampla do concreto, onde o educando mostra toda sua evolução devido ao processo de ensino e aprendizagem. Dentro da disciplina de Filosofia esse processo se mostrará com entendimento de pensadores clássicos que ao longo do processo histórico e de seus trabalhos descreveram a sociedade e seus problemas. Com o processo de instrumentalização concluído é o momento do aluno sair da abstração e se posicionar diante de um todo, de um concreto. Esse posicionamento e seu filosofar se encontrará em diferentes áreas da sociedade como economia, política, educação, etc. A fase da catarse é o momento de se apresentar o resultado de mudança da prática social para um conhecimento científico.

Para entender melhor o aluno é necessário simplificar que *catarse* é distinguir a percepção do educando do ponto de partida ao ponto de chegada.

Assim, *catarse* é entender que para o sujeito o ponto de partida tudo é muito natural, não tem como mudar e tudo assim se fez. O conhecimento natural de cada um em seu meio comum é um conhecimento sincrético que pouco exige de um entendimento filosófico aprofundado, o mundo se dá a maneira em que se vive e isso provoca uma aceitação da realidade que se apresenta desenhada por um passado constituído de valores criados por uma classe dominante que pouco conhecimento ofertou para a classe dominada. Uma educação filosófica com propósito social bem claro de equalização do conhecimento independente de ser classe trabalhadora ou classe burguesa, é carregada de questões sociais e argumentos para se enxergar o todo.

O quarto passo não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior de estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p.53). trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2013a, p. 57).

No ponto de chegada é visto o momento da transformação de síncrese para a síntese. Depois da apropriação de um método educacional onde houve um momento de abstração é chegado o momento de voltar para o concreto e utilizar o conhecimento adquirido para fazer análises e chegar a uma síntese do concreto. Como diz o autor na afirmação:

O novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem. Nesse momento, esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social. Não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados.” (GASPARIN, 2015, pp. 125, 126).

Procedimentos práticos

Catarse é uma demonstração mental do conteúdo estudado, que deve ser testado e cobrado pelo professor em forma de atividade oral ou escrita, nessa etapa o aluno deve demonstrar o novo conhecimento em uma manifestação física, já que a *catarse* se faz por uma mudança do pensamento que vai da síncrese para a síntese. Então a produção material dessa

etapa resulta em demonstrar o resultado de uma produção não material que foi o entendimento de um novo conceito pelo aluno.

A manifestação física desse momento pode ser feita das seguintes maneiras como sugestões:

- 1) Através da produção de um texto, no qual o aluno mostre o que é a filosofia ou qual a função da filosofia em comparação a concepção que ele iniciou todo o processo na prática social e o conhecimento novo com base científica para uma nova argumentação mais ampla do assunto.

- 2) Através de questões que abracem os diversos temas trabalhados em sala de aula e que contemplem os momentos da *problematização* e *instrumentalização*. Assim:
 - O que é Filosofia? O que caracteriza o pensamento filosófico com relação às demais disciplinas?
 - Quais as utilidades da Filosofia para a sociedade?
 - Qual a necessidade de se ter um pensamento filosófico sobre nossa sociedade?
 - Como e onde se originou a Filosofia? Quem pratica filosofia hoje em dia?
 - Cite o nome de alguns filósofos clássicos antigos e modernos.
 - Quais as contribuições que a Filosofia nos deixou com relação a política?
 - Por que nos admiramos ao deparar com um pensador que vivenciou um problema a mais de mil anos e até hoje não encontramos respostas para esse mesmo problema?
 - Todo o mundo pratica conceitos de uma mesma filosofia?

3.5.5 Prática social – nível de desenvolvimento atual

O ponto de chegada corresponde dentro da perspectiva da teoria histórico-crítica a mudança da *Prática Social* inicial e a *Prática Social* com nível de desenvolvimento já trabalhado dentro de um ensino com base social e científica. Essa fase representa a

transposição da teoria para a prática do que foi estudado, com base nos conteúdos e conceitos adquiridos.

Para Saviani, o ponto de chegada e o ponto de partida são a mesma prática social, porém com uma visão mais ampla do real concreto no momento final. Assim pode-se entender que a teoria Histórico-Crítica de Saviani vai do concreto que é o senso comum ou prática social ao concreto com uma visão já problematizada e instrumentalizada por um trabalho científico feito em sala com técnicas, tecnologias, recursos, pesquisas e principalmente com uma relação tríade construída entre professor, aluno e conteúdo. Assim como descreve Saviani:

O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético e que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. (SAVIANI, 2018, p. 58).

Depois de percorrer as etapas de todo o método, de todo o processo de ensino elaborado pela teoria Histórico-Crítica onde o aluno se engajou em um primeiro momento com seu conhecimento empírico durante a etapa da *Prática Social*; em um segundo momento esse conhecimento foi colocado à prova durante a *Problematização* e assim percebida a necessidade de um maior conhecimento para encontrar respostas mais precisas; na terceira fase foi aprofundado dentro do conteúdo escolar e o conhecimento científico foi passado para esse aluno de diferentes maneiras, sempre ouvindo e conversando com esse aluno sobre o conteúdo a ser abordado sem esquecer o contexto social a ser trabalhado em cada aula, esse foi o momento da *Instrumentalização*; Em seguida, tivemos o momento da *Catarse*, onde o aluno foi novamente questionado, mas agora para demonstrar a evolução com relação ao primeiro momento. E sua aprendizagem depois de acontecido o trabalho proposto pelo professor, é notada pelo próprio aluno em sua mudança de conceitos e saberes. Por último, voltamos a *Prática Social*, mas dessa vez já problematizada e instrumentalizada.

Chegada a hora em que aluno e professor estão em um mesmo nível, onde o aprender se tornou o saber, o saber fazer. O professor dentro de um processo de trocas de experiências e seu método conduziu o aluno a um novo nível de conhecimento. Por isso, a teoria de Saviani, Pedagogia Histórico-Crítica vai do concreto, se utiliza da abstração para voltar ao concreto com uma nova visão mais ampla do real. Como explica Gasparin sobre a quinta etapa do método:

Professor e aluno modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que construíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. Há, portanto, um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido. (GASPARIN, 2015, pp. 139, 140).

Dentro da disciplina de Filosofia essa etapa de Prática Social é vista como a chegada de um novo pensar filosófico, uma visão mais ampla do real que se apresentava sincréticamente e agora pode ter um novo sentido. Uma nova posição a ser tomada em determinadas situações que fazem mais sentido ou tem uma maior organização racional sobre um tema, com a ideia de um pensar filosófico. O aluno pode continuar sua aprendizagem e evolução cognoscível sobre aquele conteúdo de maneira independente.

Proposta de ação

Quadro 5 - Proposta de ação

INTENÇÕES DE PRÁTICA	PROPOSTA DE AÇÃO
- Conhecimento de Filosofia	- Utilizar-se do conteúdo aprendido em sala de aula para em seu dia a dia poder ter uma visão mais ampla do real, tendo pensamentos e atitudes mais críticas sobre questões pessoais e profissionais.
- Aprender mais sobre Filosofia	- Continuar os estudos filosóficos e desenvolver ainda mais sua amplitude de conteúdos e criticidade sobre o meio social.
- Aprofundar o pensamento filosófico	- Ter uma visão filosófica sobre temas que o envolvem como educação, política, meio ambiente, segurança, saúde, etc.

Fonte: elaborado pelo autor(2022).

Para concluir, percebe-se a preocupação da teoria histórico-crítica com a experiência trazida de cada aluno para dentro de um contexto educacional como parte do processo de aprendizagem e a demonstração dessa mesma experiência ainda como senso comum é utilizada para ser lapidada, dentro da metodologia exposta. Na descrição do método temos a *Prática Social* como momento de mudança do conteúdo previamente apresentado e mudança que faz o aluno relacionar o seu conhecimento com a realidade evidenciada ao final do método de Saviani, percebe-se o movimento dialético de lutas das classes sociais, onde a educação supera os problemas dos métodos tradicionais e promove uma grande socialização do conhecimento:

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido a sua existência. (DUARTE e SAVIANI, 2012, p. 3).

4 A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Inúmeras são as dificuldades encontradas do Ensino de Filosofia dentro da sala de aula no Brasil. Elencamos nos primeiros capítulos desse trabalho alguns desafios, tais como: uma legislação que realmente amparasse a obrigatoriedade da disciplina, pouca formação dos professores com formação específica, poucos concursos e, também, a forma de se trabalhar a filosofia no Ensino Médio.

A Filosofia, ministrada como disciplina em sala de aula é muitas vezes trabalhada pelo viés da história da filosofia ou também pode ter um olhar voltado apenas para o educando construir sua própria visão filosófica de sua realidade.

Relativamente ao ensino de Filosofia, essa questão torna-se ainda mais grave. Por um lado, há um problema acerca dos conteúdos gerais e específicos dessa disciplina: o que ensinar? De outro, emerge o problema da forma, ou das metodologias mais adequadas ao processo de ensino da Filosofia: como ensinar? Se observarmos o quanto a metodologia de trabalho de um professor de Filosofia pode influenciar na constituição o próprio objeto de ensino – uma vez que tudo pode ser objeto de especulação filosófica –, teremos de pensar que não apenas na concepção de Filosofia desse mesmo profissional do ensino, mas também nas formas, recursos e metodologias por meio dos quais se propõe a realizar o trabalho em sala de aula. A pergunta é recorrente: ensinar a Filosofia ou ensinar a filosofar? (HORN, 2009, p.67).

Os desafios do professor de filosofia são muitos. Entre eles, é fundamental conhecer elementos temáticos e áreas da filosofia, bem como a história da filosofia, a fim que de que se tenha parâmetros ou orientações que preparem o aluno para uma reflexão crítica da sociedade. Uma metodologia adequada tem papel fundamental nessa contribuição. Dessa forma, a PHC faz parte de um processo em que suas fases podem ser contempladas durante os exercícios que levam a um processo de pensamento crítico.

O processo educacional dentro de uma escola com grande quantidade de estudantes já remete a um olhar atento sobre o motivo dessa educação de massa. Quais as disciplinas a serem selecionadas, quais os conteúdos mínimos a serem trabalhados e, por subseqüência, qual a metodologia a ser aplicada em sala de aula para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem?

Busca-se, justamente, balancear essas duas vertentes. Num primeiro momento, usa-se uma metodologia que utiliza os clássicos filosóficos para dar suporte teórico ao educando, revisando bibliografias clássicas, para uma reflexão melhor e mais ampla do mundo. Num segundo momento, segue-se que o aluno pode utilizar esse conhecimento histórico da

filosofia e temáticos para criar, adequar e criticar o pensamento e o espaço no qual se encontra inserido conforme sua classe.

A Pedagogia Histórico-Crítica, criada por Dermeval Saviani foi escolhida e descrita nos capítulos anteriores como base desse trabalho e como metodologia de ensino a ser desenvolvida em sala de aula. Note-se que há uma sequência didática que se utiliza do conhecimento do aluno dentro de sua vivência até a formação de uma consciência filosófica, uma organização do conhecimento e uma nova visão do concreto.

O processo de entender a prática social, os desafios que surgem a partir da problematização do assunto, a busca por uma instrumentalização que traga respostas e soluções para o problema abordado, a percepção da transformação do pensamento no momento da catarse e por fim, um novo entendimento, chegada a hora de uma nova prática social, atrelada ao novo pensar sobre uma consciência filosófica.

Para Saviani uma reflexão filosófica deve ser caracterizada por apenas três requisitos: *Radical*, ir até às raízes da questão, descobrir a origem do problema; *Rigorosa*, proceder com rigor, métodos determinados e sistematizados, colocando-se em questão saberes populares; *De conjunto*, não analisar o problema de modo parcial, relacionando a questão com o contexto em que ela está inserida. Assim o autor descreve a diferença da filosofia para as outras ciências, ou mesmo de um conceito de ciência:

Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objetivo determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. É nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; por meio da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal qual ciência que pode então analisa-lo e, quiçá, solucioná-lo. **Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto.** (SAVIANI, 2013b, p. 21. Grifo meu).

Pode-se começar a trabalhar a filosofia de sala de aula a partir de uma filosofia da educação, o processo de estar em uma sala de aula e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem já nos remete a um pensar filosófico. Todo profissional da educação deve ser conduzido e trabalhar sobre uma proposta filosófica. Como diz Saviani:

Aceita-se correntemente como inquestionável a existência de uma dimensão filosófica na educação. Diz-se que toda educação deve ter uma orientação filosófica. Admite-se também que a filosofia desempenha papel imprescindível na formação do educador. Tanto assim é que a filosofia da educação figura como disciplina obrigatória do currículo mínimo dos cursos de pedagogia. (SAVIANI, 2013b, p.11).

O ensino de filosofia para um pensar crítico em sala de aula depende de muitos fatores para que exista o ensinar e aprender. Uma proposta de ensino que busca a criticidade do aluno exige do professor e seu conhecimento, mas também do aluno em sua disponibilidade para aprender, além de uma metodologia que provoque uma reflexão crítica. O objetivo da educação não pode ser esquecido durante todo o processo educacional, desde a preparação até a finitude do ato educacional formal, lembrando que esse ato continuará a ser construído pelo homem durante sua vida, então a educação formal trata da construção de uma base cognitiva importante para a formação humana.

Uma educação que forma cidadãos com diferentes qualidades de instrução, considerando suas classes sociais, é uma educação excludente ou uma educação de segregação. É uma forma capitalista, onde se encontra uma educação mais sólida à elite ou burguesia e uma educação menos rigorosa à classe trabalhadora. A PHC é justamente uma teoria e uma metodologia contra-hegemônica em um processo histórico no qual a escola manteve o *status quo*. É sabido que não só na PHC, mas em diversas concepções, o ser humano não nasce como um ser acabado. Durante sua vida passa por um processo de formação, de desenvolvimento físico e cognitivo. Inserido nesse processo, o trabalho está presente e é fundamental para a manutenção da espécie. Ele antecede e fundamenta o que se denominou educação: o trabalho como o fazer humano. O processo educacional, atualmente, faz parte da inclusão do homem dentro do mercado de trabalho, seja por uma educação considerada adequada ou uma educação não adequada, o homem geralmente irá se posicionar em atividades de acordo com sua instrução eminente de uma educação formal ou não formal. Como diz Saviani:

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar as ações sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (SAVIANI, 2018, p. 4).

A PHC representa uma metodologia com o propósito de equalizar a educação e de superação das diferenças existentes na educação atual. Onde um grande número de estudantes aparece em situação de marginalidade educacional e uma minoria com melhor poder aquisitivo consegue alcançar melhor qualidade de ensino formal. Acrescente-se que com uma sequência didática que contempla o conhecimento empírico do estudante, aliadas as ferramentas corretas, o professor no papel de formador e mediador do conhecimento se torna um agente responsável pela formação de uma consciência filosófica do educando.

A sequência didática numa perspectiva da PHC deve seguir os passos da teoria criada por Saviani. Essas etapas respectivamente são nomeadas assim: Prática Social do Início do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo. Como diz Saviani sobre sua teoria:

[..]a situação da educação brasileira no interior da qual esta corrente pedagógica tenta se desenvolver e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido de transformar e de elevação de sua qualidade. (SAVIANI, 1994, p. 244).

Os conteúdos a serem trabalhados dentro das aulas de Filosofia devem ter um propósito e tal propósito além de estarem ligados à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), também devem ser trabalhados de maneira que alcance o dia a dia do educando. Não se torna atrativo ou prático ao aluno trabalhar um assunto em uma realidade afastada que não faça referência ao cotidiano desse aluno. Assim, o início da PHC busca a participação dos alunos, o conhecimento empírico de cada estudante vem a contribuir para uma visão mais ampla do conteúdo trabalhado, um novo olhar, mais construtivo deve ser iniciado e aprimorado em cima dessa primeira coleta de dados que surgem do senso comum. Entretanto, não é correto equiparar objetivos, métodos de aprendizagem, bem como avaliativos entre PHC e BNCC. Ainda que nomenclaturas se aproximem, são concepções bem distintas e até antagônicas.

Para uma educação de qualidade que busque desenvolver os conteúdos construídos universalmente pela humanidade em seus estudantes, é preciso pensar a escola e a maneira que acontece o processo de ensino. Uma proposta de metodologia que observe a escola, o método, os alunos, os professores, conteúdos e também os materiais a serem trabalhados é uma ferramenta importante para essa qualidade educacional. A PHC não se constitui em uma doutrina fechada em si, mas em sua relação dialógica e crítica com outras formas de pensamento, assim ela repensa outras propostas e metodologias, faz críticas para problemas históricos gerados por essas pedagogias e também observa suas qualidades. Dentro dessa análise, Saviani constrói sua teoria pedagógica que busca contemplar uma educação que qualifica, supera e transforma a educação brasileira atual.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A filosofia e seu ensino em sala de aula são de difíceis hospitalidades, a começar pela proposta de explicar o próprio objetivo da disciplina. A proposta metodológica que busco apresentar a disciplina e suas implicações na vida do educando a partir de uma sequência didática dentro da PHC de Saviani. Daqui em diante, é comum o uso da primeira pessoa, destoando do modo hegemônico do texto dissertativo, pois se trata de experiências docentes bem singulares e individuais. Nesse sentido, entende-se que não se constitui um erro linguístico ou uma excentricidade, mas uma forma de aproximar as reflexões ao meu cotidiano e às minhas experiências como professor às reflexões delas obtidas.

Uma sequência didática será constituída passo a passo no que tange o ensino de filosofia em sala de aula, dando curso ao desenvolvimento do pensamento do aluno e esse organizando informações para uma análise mais próxima possível da realidade.

Como professor, eu também sou responsável pela seleção de conteúdos, metodologias, atividades e avaliações a serem desenvolvidas em sala de aula, entre outras decisões a serem tomadas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, penso que a PHC pode ser uma aliada no Ensino de Filosofia, visto que, dentro da prática de sala de aula, esse modelo pedagógico sugere um caminho a ser traçado e desenvolvido, diferente do modelo tradicional. A PHC inicia com o conhecimento e pela realidade do próprio aluno e um diagnóstico bem elaborado pode ser a maneira mais simples de mostrar a relação entre o aluno e o conteúdo criando, assim, a proximidade entre sua realidade e uma compreensão filosófica do assunto abordado.

A PHC tem como referencial filosófico o materialismo histórico-dialético sendo aplicado no campo educacional. É uma relação entre o conhecimento e a realidade que busca formatar o conhecimento fragmentado com uma dinâmica de sala de aula, otimizando o processo de ensino o qual visa formar uma consciência filosófica que se aproxime da materialidade histórica do discente e do docente. Esta concepção é baseada menos no senso comum e mais no científico, considerando as características da PHC, não um simples positivismo comteano. Como descreve Saviani:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua

transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. **Mas é preciso também fazer o movimento inverso porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.** (SAVIANI, 1994, pp. 245, 246. Grifo meu).

Dadas as fundamentações da Pedagogia de Saviani e sua preocupação com a prática social em uma relação dialética com a teoria, mostra-se a série dos cinco passos a serem adotados para a prática da PHC como intervenção para sala de aula no Ensino de Filosofia.

5.1 A instituição de educação e intervenção nas aulas de filosofia

O município de Taguatinga-TO possui dois colégios que oferecem o Ensino Médio no ano de 2020, sendo primeiro o *Colégio Estadual Professor Aureliano*, instituição com ensino integral que funciona nos períodos matutino e vespertino. A segunda instituição é o *Colégio Estadual Justino de Almeida*, esse trabalha com turmas de Ensino Médio de maneira regular, nos turnos da manhã, tarde e noite. No turno noturno também é ofertado pelo Colégio Justino o Ensino Médio na modalidade *Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.)*. É importante salientar que nenhum dos professores das duas instituições possuem formação específica em Filosofia, como prescreve a legislação educacional brasileira. Em sua maioria são formados em Pedagogia, Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia.

O plano de intervenção desse trabalho foi aplicado no Colégio Estadual Justino de Almeida, em uma turma de terceiro ano, segmento do Ensino Médio na modalidade E.J.A., turma que funciona no período noturno, intitulada pelo colégio para fins de organização interna como turma: 37.01 noturno, semestre 1.

A turma possui um perfil de idade acima dos 18 anos, normal para os padrões da Educação de Jovens e Adultos. Em sua maioria, são alunos que trabalham durante manhã e tarde, utilizando esse tipo de modalidade de educação para concluir o Ensino Médio da educação formal de maneira mais rápida do que o Ensino Regular.

A turma conta com 38 alunos matriculados, desses 38, notadamente 36 cursavam a disciplina de Filosofia, uma turma que existe a variação etária de 18 até 42 anos de idade entre os alunos. Em sua maioria, trabalham durante o período diurno e buscam um diploma do Ensino Médio para qualificação profissional. É importante salientar que, dentro desse contexto, o Ensino de Filosofia é mais uma vez condicionado a questões humanas como cansaço, horário menos apropriado e também pelo foco do público que, nem sempre é o de buscar conhecimento, mas de cumprir os requisitos mínimos para conseguir um documento que acrescente em seu currículo, visto já estarem em relações de trabalho há anos e dependem de formalidades para melhor condição, às vezes, salarial.

5.2 A intervenção

O plano de intervenção para as aulas de filosofia busca o aprimoramento das aulas, maior participação dos alunos, melhor didática e desenvolvimento de pensamento filosófico. Para essa melhoria no processo de ensino e aprendizagem, a PHC será o norteador do planejamento, execução e escalada. A teoria de Saviani será usada como base para metodologia a ser aplicada em sala de aula.

O primeiro passo - Prática Social - caracteriza-se pela apresentação do conteúdo a ser trabalhado para a sala de aula, momento em que o professor faz a proposta do tema que será abordado para estudos e análises pelos alunos, uma exposição do título e atividades que busquem a participação dos educandos dentro dessa necessária relação de ensino e aprendizagem, perguntas superficiais, relação de experiências que lembrem o assunto que será abordado e atividades que façam referência entre o conhecimento do estudante com o objeto de estudo. As atividades para criar o vínculo entre o conteúdo e o aluno podem ser textos, desenhos, filmes ou uma mera conversa entre professor e estudante.

A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam. Esse passo, para o educando, consiste no primeiro contato que mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado posteriormente pelo professor. É a manifestação das concepções que possui a respeito do tema em questão. Portanto, não é de esperar que ele se explicita com clareza os conceitos científicos do conteúdo proposto nem sua importância social. Esta é uma tarefa muito complexa que aos poucos vai sendo desvendada. (GASPARIN, 2015, p. 17).

É necessária essa aproximação inicial com aluno, sua historicidade e com o conteúdo. Sendo assim, faz-se necessário a troca de experiências e posicionamento do aluno sobre o tema a ser trabalhado. Nesse momento que, por maior que seja a aproximação do estudante com o objeto do conhecimento, ainda falta a exposição de seu conhecimento sobre os conceitos científicos ou sistematizados.

Para começar a aula os alunos deverão ser informados sobre qual olhar o conteúdo será abordado, político, religioso, científico ou outro viés que o professor escolher. Esse processo se torna imprescindível para que o aluno saiba conduzir e organizar seus pensamentos. O professor anuncia então o conteúdo a ser trabalhado e começam os diálogos, debates e explanações. Assim, Gasparin diz sobre o exercício da escuta e do diálogo que aproxima professor, aluno e objeto do conhecimento, gerando uma relação de empatia:

Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles... (GASPARIN, 2015, p.20).

A proposta sobre dado conteúdo deve partir de perguntas simples que contemplem os seguintes exemplos: o que os alunos já sabem sobre o assunto? Já passaram por alguma experiência sobre o assunto abordado? O que os alunos gostariam de saber sobre o assunto?

Essas falas que parecem desprezíveis são a base para o trabalho em sala de aula. A proposta do planejamento deverá se encaixar nesse momento inicial e, a partir desses dados coletados, realiza-se um percurso de superação desse conhecimento inicial dos alunos.

5.2.1 Prática em sala de aula

Os primeiros contatos com a turma, de forma oral, foram marcados por apresentações e perguntas objetivas sobre Filosofia e sua aplicação, como: O que é Filosofia e qual sua função?⁹

A pergunta sobre Filosofia foi respondida de maneira sucinta e superficial por alguns alunos, respostas como: “É uma disciplina que serve para dar aula”, “uma opção de vida”, “Serve para escrever livros”, “Ajuda a pensar”, “deixa a pessoa mais inteligente e ensina sobre história”. Há, ainda, outros alunos que não se prontificaram a responder quando chamados para a conversa, apoiaram as respostas já apresentadas pelos colegas.

A superficialidade das respostas que surgiram no primeiro momento servirão como base para análise e aprofundamento em conteúdos futuros. Por mais simples e sucintas que sejam as respostas, servirão para nortear os próximos passos a serem tomados nos planejamentos e aulas subsequentes.

O objeto do conhecimento a ser apresentado é sobre: **O homem e o mundo do trabalho**. Dentro da metodologia da PHC, esse objeto do conhecimento será demonstrado em sua construção do plano de aula até sua aplicabilidade em sala de aula.

5.2.2 Plano de aula

Objeto do conhecimento:

⁹ A pergunta, por si mesmo, é filosófica. Desde Platão no *Fédon* (67e) que a resposta à questão aponta a Filosofia como um preparar-se para a morte e neste tempo de pandemia o questionamento e a resposta do ateniense se mostram atuais e presentes no cotidiano das pessoas e no imaginário popular.

- O homem e o mundo do trabalho.

Objetivo específico:

- Compreender o homem como personagem ativo no mundo do trabalho, de forma a construir uma visão filosófica do papel do homem para a sociedade e a importância de sua força como trabalhador dentro dessa estrutura social.

Objetivo geral:

- Aproximar o aluno de uma visão filosófica do homem e de seu trabalho, buscando a apropriação dos alunos, a importância de seu papel dentro do contexto entre o desenvolvimento de suas atividades e a importância desta para a sociedade em que ele a desenvolve.
- Conhecer a sala de aula e sua percepção sobre o objeto de estudo, nível de conhecimento e aproximação com Filosofia, conteúdo e metodologia a serem trabalhados durante o ano letivo.
- Resgatar a base de conhecimento sobre Filosofia da turma durante os anos anteriores em que os alunos estudaram esta disciplina, o que corresponde aos dois primeiros anos do Ensino Médio.
- Conhecer a sala de aula e sua percepção sobre a disciplina de Filosofia;
- Proporcionar a aproximação entre conteúdo e metodologia a serem trabalhadas durante o ano letivo.
- Utilizar as experiências dos alunos como base de aprendizagem para o desenvolvimento do objeto do conhecimento.

Metodologia:

Sequencia didática, dentro de uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, conta com passos para levar o aprendizado, desde uma visão do senso comum até uma consciência filosófica. Os passos dessa teoria são:

- *Passo 1- Prática Social inicial* (utilização do conhecimento do aluno baseado em seu senso comum);
- *Passo 2 – Problematização* (aprofundar o assunto para o aluno perceber que seu conhecimento prévio pode ser ampliado com estudos em bases conceituais sistematizadas);

- *Passo 3 – Instrumentalização* (promover acesso aos recursos necessários para uma aprendizagem adequada e também com auxílio do professor para promover um conhecimento científico e também com papel de mediador entre aluno e conhecimento);
- *Passo 4 – Catarse* (momento em que o aluno muda de seu senso comum para o conhecimento científico, contestando a prática social inicial para trás);
- *Passo 5 - Prática Social Final* (Prática Social Final é o momento em que o aluno organiza seu conhecimento, deixando de ser sincrético e passa a ser sintético, uma nova consciência baseada no conhecimento científico adquirido dentro do processo de aprendizagem).

Avaliação:

A avaliação dentro da Pedagogia Histórico-Crítica está associada ao desempenhar de cada aluno e sua participação qualitativa e quantitativa durante as aulas, além de pontual, exigindo do professor uma ação pedagógica de transparência, didática e crítica, observando os meios e os resultados durante todo o processo de ensino aprendizagem.

Referências:

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20/11/2021.
- COTRIM, Gilberto & FERNANDES, Mirna - Fundamentos de Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Ver. Bras. Educ.**, v.12, n. 24. Campinas, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>>. Acesso em 02/07/2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.a
- **Trabalho (filosofia)** in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$trabalho-\(filosofia\)](https://www.infopedia.pt/$trabalho-(filosofia)). Acesso em 02/07/2020.

Passo 01 – Prática Social Inicial do Conteúdo

Ao iniciar a prática do ensino em sala de aula, aplicando a metodologia da PHC, é necessário ressaltar que por mais simples que pareça ser a abordagem nesse instante, ela se faz importante para o restante do processo de ensino e aprendizagem. Essa etapa serve como diagnóstico para professor e aluno tomarem ciência do que já sabem e também de criar estratégias para percorrerem os caminhos do conhecimento. Questões simples como perguntas, desenhos ou conversas devem esclarecer ao professor o ponto inicial de seu trabalho, criando um arcabouço que servirá para sustentar os primeiros passos do trabalho com seus alunos.

A tarefa inicial do professor no encaminhamento prático consiste em definir as **estratégias de sua ação** para realização com os alunos da primeira fase do método. Ou seja, quais procedimentos o professor poderia utilizar para trabalhar com a prática social como leitura da realidade, em cada campo específico do conhecimento. (GASPARIN, 2015, p. 20. Grifo meu).

No primeiro momento, é feito o anúncio da unidade e uma breve explicação do professor sobre esse conteúdo a ser estudado para a sala, em seguida, surge a primeira atividade (Atividade 01), ao abordar o objeto do conhecimento “**O homem e o mundo do trabalho**”. Iniciei uma conversa com os alunos em que perguntas simples eram feitas e os alunos podiam se posicionar oralmente de forma voluntária para responderem. As seguintes perguntas que iniciaram a conversa: *O que a palavra trabalho significava para eles e qual a importância de se trabalhar?*

As respostas surgiram de modo espontâneo em que alguns dos alunos respondiam de acordo com o que pensavam ou mais próximo que conseguiam expressar a importância daquela atividade em seus dias. As seguintes respostas foram as que mais apareceram nessa primeira entrevista: “para ganhar dinheiro”, “para viver melhor”, “produzir alimentos”, “construir casas” e “se ninguém trabalhar, morreremos de fome”.

No segundo momento (Atividade 02), foi entregue uma folha que continha perguntas parecidas, mas agora de forma escrita, sem se preocupar em pesquisas bibliográficas ou outras fontes para consultas, todos os alunos iriam expressar suas falas:

Figura 1 - Atividade 02

1- Descreva com suas palavras qual a relação entre o homem e o trabalho, qual a necessidade do homem em trabalhar.

Eu trabalho para sustentar meus filhos
da e que eles precisam e triste ver eles
perder uma coisa e não poder da
por isso e preciso trabalhar e pai mãe.
Trabalha e perdido mas bebidas
nem ser preocupa com filha ser ainda
em briga de em tão eu sou o pai
e a mãe deles feliz deles ser eu
não trabalhar e quereria ir para
fome não ter nada para comer.
Por isso e preciso trabalhar

Fonte: registro do autor(2022)

Figura 2 - Atividade 02

1- Descreva com suas palavras qual a relação entre o homem e o trabalho, qual a necessidade do homem em trabalhar.

Então na vida cotidiano do
homem e trabalho, tem homens
que trabalham porque gostam
de sentir um trabalhado,
uns tem amor pelo o seu
serviço, mas a maioria tra-
balha porque precisa para
pagar suas contas cuidar de
sua família, ou até mesmo
para conseguir bens materiais.
ter uma estrutura financeira.

Fonte: registro do autor(2022)

A atividade 01 deu a opção de cada aluno se posicionar ou não com sua opinião sobre o tema, já a atividade 02, de maneira mais abrangente, dava uma noção mais ampla do que a

sala pensava, já que essa contou com a resposta por escrito de praticamente todos os alunos da turma. O objetivo da atividade, claramente, era perceber a noção que os educandos possuíam sobre a relação que existe entre o homem e o trabalho. Também, de maneira perceptível, as respostas tanto da atividade 01 como da atividade 02 foram muitos superficiais e parecidas entre os alunos.

Como diagnóstico desse momento inicial é chegada à conclusão da necessidade de se aprofundar no objeto do conhecimento “O homem e o mundo do trabalho”, com bibliografia e novos instrumentos de aprendizagem, devido à fragilidade argumentativa apresentada.

Em sua maioria os alunos se prendem a conhecimentos de seu dia-a-dia, a relação do trabalho e sua vivência quase sempre atrelada à necessidade de conseguir seu sustento, onde pouco se fala em direitos do trabalhador, condições adequadas de desempenhar as funções que ocupam, nenhuma abordagem sobre o homem como detentor de sua força dentro da relação patrão e operário. De forma muito rasa, abordam a questão de se valorizar como trabalhador, à proporção que valorizam a remuneração (precarizada e sendo explorados pelo sistema capitalista), que se dá através de seu trabalho, além de outros pontos a serem aprofundados, os quais, em sua maioria, são perceptíveis falas baseadas em uma percepção do senso comum.

Dessa forma, professor e alunos, na relação pedagógica, também possuem níveis diferenciados de compreensão da mesma prática social. Em princípio, o docente situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Quanto a estes, pode-se afirmar que, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma percepção do senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural. Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo, sua concepção de realidade, ainda que muitas vezes, naturalizada. (GASPARIN, 2015, p. 16).

A vivência dos alunos já é uma grande experiência que não pode ser abandonada. Faz parte da construção do saber de cada um. Essas experiências e conhecimentos apresentados, nessa fase inicial, ao serem ouvidas têm de ser analisadas e a partir delas surgirão dúvidas que serão utilizadas na segunda fase, a fase da problematização.

Avaliação da Prática Social inicial – para começar a avaliação desse primeiro momento da PHC sobre o Ensino de Filosofia e o conteúdo abordado que era “O homem e o mundo do trabalho”. Eu faço menção à participação do alunado, onde alguns poucos se posicionaram na primeira atividade que foi feita de forma oral e no segundo momento, de forma escrita, tivemos a participação de todos os alunos presentes naquele dia.

Sempre ligaram a questão do trabalho à remuneração, outro fato que chamou a atenção foi a semelhança e superficialidade das respostas, muito sucintas e parecidas. Pouco se falou

sobre valorização dos trabalhadores, sobre reconhecimento como profissional, sobre segurança ou sobre a necessidade de ser detentor da mão de obra necessária em seus setores de produção. A maioria das respostas priorizaram a necessidade de trabalhar pelo seu sustento, deixando claro que sobra pouca margem de argumentação para ser valorizado dentro desse trabalho remunerado.

Passo 02 – Problematização

O segundo passo a ser aplicado é chamado de problematização, devido às perguntas que surgiram após o primeiro momento e que dependerá de um estudo mais sistematizado e aprofundado para serem respondidas.

Com os colóquios feitos na fase inicial, os alunos trataram de forma muito vaga e superficial o assunto abordado. Com as anotações das falas e observações sobre a fragilidade argumentativa, começam a se formar perguntas e assim surgem os problemas a serem solucionados para se encontrar as respostas, também fazem parte dessa fase da metodologia adotada.

Como atividade desse segundo momento (atividade 03), optei mais uma vez por uma abordagem oral, onde foram colocadas algumas perguntas, onde poucos alunos tentaram responder, mas na verdade essas perguntas geraram mais dúvidas do que respostas. Algumas perguntas surgiram e as dificuldades foram se tornando cada vez mais evidentes, devido à falta de profundidade no conhecimento no assunto abordado. As primeiras perguntas foram:

- O que os grandes teóricos falam sobre trabalho?
- O que é trabalho assalariado?
- O que é trabalho escravo?
- Quais os benefícios e garantias que existem nas leis trabalhistas?
- Qual a diferença entre trabalho formal e informal?
- O que é exploração do trabalhador e o que a leis falam sobre esse tipo de prática?

À medida que vão surgindo esses questionamentos, os alunos começam a perceber que as respostas começam a sair com mais dificuldade. Esse é o momento em que o problema a ser resolvido tem que ficar evidente para o aluno. Tais questionamentos terão o papel de

mostrar para o aluno que é necessária uma busca pelo conhecimento, já que o conhecimento baseado no senso comum não basta para encontrar as respostas.

O ponto de partida do trabalho docente e discente é a prática social, isto é, a vivência do conteúdo pelo educando, tanto na dimensão próxima quanto remota, ambas consideradas partes constitutivas da sociedade em geral. **A Problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais da aplicação desse conhecimento.** (GASPARIN, 2015, p. 34. Grifo meu).

Essa segunda etapa traz consigo uma grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, nela se fazem presentes as experiências compartilhadas no primeiro segmento do processo e se torna um gatilho a despertar no aluno a necessidade da busca do conhecimento nos próximos passos da PHC. Essa necessidade de aprender ficou exposta com a problematização criada com questões mais específicas e que são necessárias para suprir carências de um conteúdo tão atual no cotidiano dos alunos. Notei que ao responderem ao questionário, surgiram dúvidas mais latentes do que na primeira etapa onde a pergunta deixava mais à vontade do educando a expressão de suas experiências empíricas ou seu saber baseado na maioria, em um cotidiano sem criticidade.

As perguntas apresentadas no texto acima (atividade 03), foram deixadas para uma próxima etapa, já que necessitariam de uma abordagem mais ampla sobre o conteúdo para que se possa encontrar respostas mais afirmativas.

A atividade desenvolvida de forma escrita nessa fase da Problematização (atividade 04), foi mais próxima do conhecimento já demonstrado pelos alunos, porém com algum grau de objetividade que exigia um conhecimento mais amplo, deixando claro que o senso comum adquirido pelos alunos não se mostrava suficiente para respondê-las de forma satisfatória. Como seguem os exemplos abaixo:

Figura 3 - Atividade 04

ATIVIDADES:

01 - Com seu conhecimento pessoal (sem fazer pesquisas) responda as questões abaixo:

a) Qual a importância do Trabalho para o ser humano?

Trabalhar é condição essencial, não somente pela manutenção financeira, mas pela dignificação da vida. O trabalho se constitui numa parte importante da vida, pois vai muito além do fato de que, através dele, satisfazemos nossas necessidades.

b) Quais as profissões mais facilmente encontradas em nossa cidade?

Docente, Pedagogo, Enfermeiro, Técnico de manutenção, Laborista, Mecânico e entre outros.

c) O que você entende por "exploração do trabalho"?

Usar o Trabalho de outras pessoas, sem oferecer a elas uma compensação adequada.

d) Quais as importâncias das leis trabalhistas?

Trazer as trabalhadoras direitos, como 13º salário, férias, 13º salário, seguro desemprego e um horário de trabalho adequado.

Fonte: registro do autor(2022)

Figura 4 - Atividade 4

ATIVIDADES:

01 - Com seu conhecimento pessoal (sem fazer pesquisas) responda as questões abaixo:

a) Qual a importância do Trabalho para o ser humano?

Trabalhar é condição essencial, não somente pela manutenção financeira, mas pela dignificação da vida. O trabalho se constitui numa parte importante da vida, pois vai muito além do fato de que, através dele, satisfazemos nossas necessidades.

b) Quais as profissões mais facilmente encontradas em nossa cidade?

Diarista, Estoqueiro, Secretário, vendedor, atendente, frentista, motorista.

c) O que você entende por "exploração do trabalho"?

Acreditamos que se trata de carregar os trabalhadores sem direito a um salário mais condições, sem direitos a carteira assinada, sem renda adequada.

d) Quais as importâncias das leis trabalhistas?

Trazer as trabalhadoras direitos, como 13º salário, férias, seguro desemprego e um horário de trabalho adequado.

Fonte: registro do autor(2022)

A atividade 03 deixou a opção em aberto para quem quisesse se posicionar com alguma fala, já a atividade 04 por ser uma atividade escrita contou com a participação de todos os alunos que ali estavam.

O objetivo de ambas atividades era problematizar o conhecimento que os alunos tinham sobre o assunto, mostrar para o alunado que precisam de mais estudos e mais leituras sobre os clássicos para realmente conhecerem o tema trabalhado. Com uma abordagem mais específica e com perguntas mais objetivas os educandos se encontraram muitas vezes sem argumentos, pouco conhecimento para respostas mais afirmativas e alguns reclamaram que nunca haviam visto esses conteúdos para poder responder tais questões.

As atividades eram para dar a noção aos educandos que não possuíam conhecimento amplo sobre a relação que existe entre o homem e o trabalho, também de maneira perceptível, as respostas tanto da atividade 03 como da atividade 04 foram muitos superficiais e vagas.

Professores e alunos não vão à escola para ensinar e aprender que o patrão paga o salário para seu funcionário, ninguém procura ensino formal para escutar que é necessário trabalhar para conseguir seu sustendo. O conhecimento que se busca dentro da escola deve ir além do que já se sabe na prática social comum. O ensino deve se respaldar em acrescentar conhecimento amplo, necessário e conciso, ou seja, conhecimento necessário para a vivência do aluno no mundo do trabalho, baseando-se em fatos.

A Problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos. (GASPARIN, 2015, p.35).

É de extrema importância que as questões sociais apareçam em sala de aula. Cabe ao professor dar espaço aos assuntos e também aos alunos falarem sobre questões que são significativas e que fazem parte do cotidiano dos estudantes. As disciplinas, livros didáticos e conteúdos a serem estudados já são planejados e difíceis de serem modificados, mas a maneira de se tratar tais assuntos pode abraçar essas questões sociais. Como diz Gasparin:

Levando-se em conta que as escolas trabalham com disciplinas definidas pelo currículo, e que o conteúdo de cada uma delas é sempre previamente estabelecido e aprovado pelo corpo docente e pelos órgãos competentes, antes do início das aulas, torna-se difícil, para não dizer impraticável, estabelecer primeiramente quais questões sociais serão estudadas e, em função delas, quais os conteúdos mais significativos que serão tratados como resposta. (GASPARIN, 2015, p 35).

Um assunto como “O homem e o mundo do trabalho”, deve ser abordado com todo cuidado necessário, pois é de grande relevância para a vida do estudante. É necessário ser lembrado que a educação tem como uma de suas funções a de preparar o homem para o mundo do trabalho.

O conhecimento sobre o trabalho tem de ser reconhecido pelo estudante como parte importante dentro de uma situação que envolva patrão e funcionário. É de suma importância que a questão de que a classe dominante e dominada seja esclarecido nesse conteúdo, tanto com relação a importância social onde o aluno deve conhecer e se reconhecer como membro importante dentro desse contexto.

A problematização se dá pela importância da discussão, pelo questionamento, pelo debate, é o momento de posicionar o conhecimento da prática social e perceber que existe a necessidade de um maior aprofundamento deste conhecimento. Esse espaço da aula deve ser destinado a detectar pontos a serem investigados nas próximas fases da PHC, que virão para responder essas questões. O inquérito aberto na fase da problematização deve ser elucidado nas próximas fases da PHC.

Como consequência desse entendimento, parece que não há contradição se, na ordem prática escolar, a problematização se inicia pela discussão do marco teórico ou pelas grandes questões sociais que foram detectadas. E, mesmo que haja contradição, o certo é que na realidade escolar, sendo os conteúdos sempre previamente definidos, nem sempre o são em função de questões relevantes da prática social. (GASPARIN, 2015, p.39).

Avaliação da Problematização – dentro do processo avaliativo da proposta houve uma grande participação dos alunos, tanto em suas falas como também demonstraram interesse nessa nova etapa da PHC, a problematização, perguntas foram surgindo e também houve uma percepção por parte dos alunos sobre a dificuldade e falta de profundidade sobre o assunto abordado. Em conversa com alunos, percebemos em conjunto o quanto é importante conhecer leis trabalhistas e o quanto alguns alunos também perceberam que são explorados por não conhecer essas leis trabalhistas.

Na atividade (atividade 03), que foi de forma oral, mais uma vez, apenas alguns alunos participaram, sendo a minoria com relação ao quantitativo da turma. Esses que participaram disseram que pouco conhecem sobre os pensadores clássicos apresentados, mas também contaram que já escutaram falar sobre: “posições políticas de Marx”, mas quando perguntados se já leram algo relacionado sobre o pensador a resposta foi sempre a mesma: “não”.

O segundo momento (atividade 04), escrita. Houve a participação de todos os alunos que estavam presentes no dia da aula. Perguntas até certo ponto objetivas e com margem para posicionamento pessoal dos alunos.

Nesse momento os alunos encontraram mais dificuldades do que na atividade da prática social (atividade 04), alegaram justamente que essas atividades agora eram perguntas mais específicas e que necessitavam de mais estudos, leituras e aprendizado sobre o tema. Demonstraram interesse em continuar a investigação, já que o tema está presente no cotidiano da maioria dos alunos e perceberam que pouco conheciam sobre o assunto de tamanha importância.

Sobre o objetivo de problematizar o assunto para o aluno perceber que necessita de um maior conhecimento sobre os temas abordados, ficou evidente que foi alcançado. Apresentaram respostas distantes do que foi perguntado, dificuldade para encontrar respostas e principalmente um grande número de respostas evasivas, que mais contam suas experiências do que cumprem a missão de responder o que foi abordado.

Passo 03 – Instrumentalização

A terceira etapa do processo de ensino dentro da metodologia vem a ser talvez a parte mais importante do percurso. Consiste em subsidiar o aluno com o conhecimento sobre o tema e proporcionar assim a relação entre aluno e objeto do conhecimento a ser estudado. Como explica Gasparin:

Esse terceiro passo o método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. (GASPARIN, 2015, p. 49).

Como aparece na fala supracitada, é de extrema importância que exista uma relação entre o professor e o aluno, para que cada um saiba o seu papel e que desenvolva suas atividades de maneira adequada. Importante salientar que esse método não pode apenas ser atribuído pelo professor sem que os alunos também estejam alinhados a mesma ideia e propósito.

Saviani demonstra uma proposta de superação de metodologias que são praticadas em sala de aula. As críticas são evidentes à pedagogia tradicional onde o professor aparece como dono do saber e o aluno é apenas a parte a absorver os conhecimentos de seu mestre, mas

também faz menção crítica à nova pedagogia quando trata os conteúdos apenas pelo viés dos alunos.

A etapa chamada de Instrumentalização vem a ser a parte do trabalho onde o aluno passa a ter uma relação científica com o conteúdo, onde ele deve se apropriar por diversos instrumentos, seja pela fala do professor, pelas leituras ou outras mídias que transformem seu conhecimento de senso comum a um conhecimento científico. Já o professor vem a ser o elo que fará a ligação ou intermediação desse aluno com o objeto do conhecimento.

Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, esse terceiro passo de *instrumentalização*. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 2018, p.57).

O ensino só se torna válido a partir do momento em que o aluno se apropria do objeto do conhecimento, sem esse aprendizado renovado não faz sentido o aluno ir até sua escola, sem um saber baseado em ciência entendida como o saber produzido pela humanidade, sem as limitações comteanas, não existiria função para o ensino formal, já que conhecimento empírico e baseado no senso comum já se encontra em outras fontes de educação não formal e não sistematizado.

A Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. (GASPARIN, 2018, p. 51).

É de extrema importância que a Instrumentalização crie no aluno uma consciência filosófica do tema abordado. Essa fase do método deve atribuir às aulas de filosofia uma proposta de colocar o professor para pensar a melhor maneira de proporcionar conhecimento e cabe ao aluno refletir sobre o que ele já sabe e ampliar seu conhecimento durante as aulas, portanto, é chegado o momento em que professor, aluno e objeto do conhecimento se desenvolvam de forma sintética.

A palavra *sintética* deve ser chave na maneira de se pensar as aulas de Filosofia. A sintetização do trabalho do docente em relação a suas ideias e ao conteúdo é o que proporcionará ao discente um aprender mais organizado e amplo. O trabalho do professor leva o contexto formativo a um todo coerente, o qual trará ao aluno uma visão detalhada da proposta e do assunto abordado. O discente deve organizar seus pensamentos adquiridos em

sua prática social, reunindo elementos concretos e abstratos que lhe serão revelados no momento da Instrumentalização.

Nessa atividade, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento. (GASPARIN, 2015, p.51).

Aos poucos vão se criando um processo que envolve o professor e o aluno. Os dois fazem um movimento dialético entre o que se sabia e o novo, que surge para acarear o antigo. Esse movimento não deve ser interpretado como uma substituição, como uma nova verdade, mas surge como uma complementação que de forma natural coloca muitos pensamentos em constante crítica e se faz necessário para saber se o entendimento anterior consegue se sustentar quando questionados.

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc. (GASPARIN, 2015, p.52).

Avaliação da Instrumentalização – todo o processo de instrumentalização, ou seja, de apresentar ao aluno o conteúdo de forma sintética, organizada, pragmática e qualitativa se fez com auxílio de textos, aulas expositivas e vídeos.

O primeiro momento em que os alunos educandos demonstravam ser um tema fácil e de conhecimento de causa passou a ser um emaranhado de perguntas e descobertas. A cada capítulo ou título abordado os estudantes, de forma geral, mostravam-se admirados, muitas vezes concordavam com o que era falado e por outros momentos faziam analogias do texto com suas próprias experiências, comprovando que existia uma grande relação entre a teoria abordada e o que se passava em suas vivências.

Por mais um passo dado e mais um êxito alcançado, a *Instrumentalização* se fez de forma gradual e pertinente ao ritmo da turma. Muitos educandos que se mostravam já saber tudo sobre o tema se surpreenderam e outros alunos muitas vezes querendo aprofundar mais sobre questões específicas como direitos trabalhistas ou exploração do trabalhador.

De forma geral o item se deu de forma satisfatória e clara, tanto para mim, como professor, como para os alunos. Foi uma grande satisfação as trocas de conhecimento e a notada evolução do conhecimento de todos quando uma informação nova era lançada e todo o conteúdo parecia ir se clareando nas falas.

Passo 04 – Catarse

Nesse quarto momento é onde surge a transformação, onde o aluno percebe a mudança que ascendeu entre a prática social inicial, problematização e instrumentalização. É quando surge a mudança no pensar, no entendimento, na compreensão. Esse momento é comparado por João Luiz Gasparin como o que o gol representa para uma partida de futebol, momento máximo do processo:

A Catarse assemelha-se, por isso a um grito de gol como explosão de uma torcida organizada. É a conclusão de todo um trabalho. Entretanto, o gol começou a acontecer bem antes, quando os jogadores do mesmo time, enfrentando os adversários, começam a construí-lo a partir do meio do campo. A passagem da bola, de forma eficiente e adequada, entre as traves é apenas a conclusão de todo o esforço despendido pelos jogadores na busca de seu objetivo. O gol foi construído passo a passo, até sua realização completa, mas ele não aconteceu só no instante final, e sim durante todo o jogo. Assim é o processo de construção do conhecimento, da apropriação dos conteúdos. (GASPARIN, 2015, p. 129).

Percebe-se pela analogia supracitada que a Catarse é o momento de busca que levou algumas etapas para serem alcançadas. É o objetivo de alcançar o conhecimento nos processos anteriores, onde se trabalha com o conhecimento do próprio aluno. Busca questionar a fragilidade desse conhecimento da prática social inicial sem uma organização, esse conhecimento inicial será o suporte trabalhado através da instrumentalização que se alcançou o momento onde o conhecimento aparece de forma organizada e sintetizada. Como explica Gasparin:

Catarse é a demonstração da nova postura mental do educando em relação ao conteúdo estudado. Essa atitude manifesta-se em seu modo de proceder ou agir intelectualmente, que, necessariamente, deve ser muito diverso daquele expresso na Prática Social inicial do conteúdo. (GASPARIN, 2015, p. 129).

Toda essa mudança que acontece até chegar a essa nova postura mental, como citou Gasparin, vem através de um processo que passa pelas etapas da PHC, por isso é imprescindível que sejam bem trabalhadas e respeitadas tanto na dinâmica do processo, quanto na dinâmica de aprendizado apresentado pelo aluno. Se algumas dessas etapas não forem feitas, ou se forem mal feitas é possível que esse momento da Catarse não aconteça.

Saviani faz uma narração do que deve ser essa etapa do processo, descrevendo a importância e também toda a carga histórica que deve chegar ao aluno nesse ponto, A bagagem que o conteúdo exige o conhecimento adquirido e a assimilação de forma sintética

desse processo em seu pensar: “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2018, p. 57). Na aplicação dessa etapa da PHC a Catarse foi trabalhada após o término dos três passos iniciais. É difícil mensurar o exato momento do processo onde acontece o despertar do aluno para a evolução do seu pensar.

É um processo que acontece aos poucos e em todas as etapas do percurso da PHC. Uma evolução contínua e somatória, não se percebe o resultado em um único instante, em um momento isolado, mas a maneira de se trabalhar e de coletar as informações absorvidas durante o processo. Esse passo pode sugerir a mudança desejada quando o aluno é instigado a mostrar o que compreendeu até esse momento sobre o assunto abordado pelo conteúdo, e na resposta dessa cobrança que se percebe a mudança.

Quanto ao trabalho em sala de aula para esse momento (atividade 05), a Catarse, utilizamos o material coletado na etapa inicial, logo quando se iniciou o assunto em sala de aula e comparamos os textos produzidos até a chegada nesses momentos. Resumindo, a atividade consiste na comparação entre um texto produzido pelo aluno de acordo com seu conhecimento empírico com um texto produzido já depois das três etapas iniciais da PHC concluídas.

Seguem as demonstrações da experiência abaixo que foram desenvolvidas pela mesma educanda:

Figura 5 - Atividade 02 - texto desenvolvido no início da didática da PHC, ainda no momento da Prática Social Inicial

FILÓSOFIA – O TRABALHO

1- Descreva com suas palavras qual a relação entre o homem e o trabalho, qual a necessidade do homem em trabalhar.

Bom, acredito eu que no mundo que vivemos se não trabalharmos e como se dig não vive mais.
 e então eu acho que hoje é obrigatório a ser humano trabalhar porque se não não terá muitos benefícios para viver, poder colocar o alimento em casa e etc.
 Todo mundo tem um custo, uma vontade e incentivo de alguém. Causar na vida e o trabalho porque sem trabalhar ninguém consegue chegar nem no trabalho.

Fonte: registro do autor(2022)

Figura 6 - Atividade 05 - texto desenvolvido após as 3 primeiras etapas da PHC concluídas

O trabalho (Título)

O trabalho é definido como atividade a qual o ser humano emprega sua força para produzir os meios para o seu sustento. O trabalho cujo o objetivo é fazer, transformar ou obter algo para realização pessoal e desenvolvimento econômico.
 Trabalho assalariado é a utilização de trabalho caracterizado pela troca da força de trabalho por salário. Trabalho informal é o trabalho sem vínculos registrados no cartório ou documentação equivalente, sendo desprovido de benefícios como remuneração fixa e férias pagas.
 Ao contrário da definição tradicional de escravidão, que se resume ao conceito de trabalhadores presos nas potências como propriedade.
 As leis trabalhistas servem para regular os direitos e deveres trabalhadores e do empregador.
 A revolução industrial foi a transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 ou algum momento entre 1820 e 1840.

Fonte: registro do autor(2022)

Comparando as atividades apresentadas acima, onde a primeira (figura 5) foi solicitada no início do processo de didática ofertado pela PHC para o aluno fazer de acordo com seus conhecimentos e sua vivência, a segunda (figura 6) foi desenvolvida após as três etapas iniciais da PHC terem sido trabalhadas. Sobre o mesmo tema, é notória a diferença na assimilação de novos conhecimentos e também na organização do pensamento sobre o tema “Trabalho”.

Analisando e comparando as duas atividades é permitido dizer que a “Catarse” aconteceu, foi alcançada uma evolução nos saberes do aluno e principalmente que houve resultado apresentado no processo de didática escolhido da PHC.

Este é o momento de efetiva aprendizagem. Não, todavia, significa que ela ocorra somente nessa fase. Ela dá-se no processo inteiro, nos cinco passos, mas a Catarse é a expressão mais evidente de que, de fato, o aluno se modificou intelectualmente. (GASPARIN, 2015, p. 129).

Como professor de filosofia, eu pude notar, claramente, o desenvolvimento dos educandos e logicamente da sala de aula com o decorrer do processo de intervenção e aplicação da PHC. O tema “O Homem e o Mundo do Trabalho” que foi escolhido para a aplicação no processo pedagógico, não por acaso, pois é bastante familiar ao cotidiano do alunado, algo que se faz presente no dia a dia de todos. Mesmo que no momento não desenvolvem nenhum tipo de trabalho remunerado, isso pode sugerir em determinado momento que seria um trabalho fácil e que saberiam responder sempre que fossem questionados sobre o tema, mas com o passar das aulas e exercícios foram notando o quanto suas respostas eram vagas e a cada vez mais latente a necessidade de informações para respondê-las.

A apresentação de textos, explicações e principalmente sobre definições históricas apresentadas pelos clássicos da filosofia como Marx, Foucault, Kant ou subtemas abordados sobre o trabalho dentro de um capitalismo burguês, exploração do trabalho, trabalho informal, trabalho não remunerado se mostraram atrativos e despertaram a curiosidade para o segmento do inquérito de descobrir mais sobre o assunto.

Avaliação da Catarse – o quarto passo trabalhado dentro da PHC, a *Catarse*, consistiu na apresentação de dinâmicas para demonstração ou não da assimilação dos alunos sobre o tema até então trabalhado em sala.

Essa assimilação aconteceu de forma satisfatória, os alunos de forma geral se mostraram participativos na execução das atividades e também de todo o processo que

envolveu a didática escolhida para apresentação e desenvolvimento do conteúdo em sala de aula.

Em determinados exercícios, torna-se mais notória a mudança do estado inicial do pensamento dos alunos para essa etapa da catarse. Alguns alunos se mostraram surpresos quando comparados os textos que escreveram na etapa da Prática Social Inicial para a etapa atual. A abordagem do tema contribuiu dentro do processo, visto que muitos perceberam a lacuna que existe sobre o que as leis e teorias vigentes mostram e a realidade que seus empregos e realidades acontecem de fato.

Para descrever de forma resumida a minha avaliação sobre o desenvolvimento da didática da PHC dentro das aulas de filosofia até o momento do quarto passo, Catarse, é de extrema satisfação. Alunos participativos, conteúdo sempre sugerindo mais investigações para serem trabalhadas e interação do professor para dar suporte a essas demandas também são de muita interação com todo o processo.

Passo 05 – PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

É chegado o último momento da PHC, onde o estudante já tem uma nova maneira de olhar o conteúdo que foi abordado em sala de aula. Essa nova perspectiva de enxergar o assunto que já passou pelos processos intermediários da dinâmica aplicada pelo processo pedagógico de Saviani, vai representar a transposição da Prática Social Inicial, onde existia uma visão sincrética, do assunto abordado para uma visão sintética do conteúdo.

Neste momento, pela mediação das ações pedagógicas, que promovem um novo posicionamento perante as questões problematizadoras, caminhou-se da sincrise inicial para a compreensão sintética do assunto. (MARSÍGLIA, 2011, p. 113).

Nesse novo momento a interpretação do aluno deve ter mudado quando surgir a abordagem sobre o conteúdo estudado em sala. Todas as etapas estudadas fizeram com que o aluno obtivesse uma nova perspectiva, um novo olhar sobre a maneira de compreender o tema.

Surge então uma nova prática social desse aluno. Não é dizer que ou entender que o assunto já foi terminado e não existe mais nada a se entender sobre tal, mas é uma nova visão que surge como possível emancipação para o que já foi visto e também uma abertura para novas informações serem absorvidas e sintetizadas em seu pensar.

Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo do processo de ensino, a passagem da síncrese a síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2018, p. 58).

Na citação de Saviani feita acima é imprescindível uma análise sobre o trecho: “elevação dos alunos ao nível do professor”. Essa fala remete a todo o processo da PHC construído pelo professor em relação com os alunos e com o conteúdo. Claramente o professor deve passar para o aluno todo o seu conhecimento e equalizar os níveis de conhecimento dentro do processo.

Essa quinta etapa do processo é a etapa de conclusão, onde se pode compreender a mudança da prática social inicial para um entendimento melhorado, sintetizado, acrescentado com relação de como tudo se iniciou. No momento em que o conteúdo de alguma forma for retomado, o aluno deverá mostrar um novo domínio, uma ação mais complexa sobre o conhecimento daquele assunto.

A expressão dessa nova atitude diante do conteúdo ocorre quando sua retomada demonstra o domínio dos alunos em relação aos assuntos abordados, expressando uma ação mais complexa sobre o conhecimento. (MARSIGLIA, 2011, p. 113).

De certa maneira o estudante, o professor e o conteúdo são os mesmos do início do processo, porém mudou a relação entre os três, mudou-se o entendimento, surgiu uma nova maneira de enxergar, devido ao processo da PHC que teve como objetivo elucidar e organizar o pensamento sobre o que foi trabalhado.

A qualidade no entendimento é o alvo a ser buscado pelo professor e aluno, no caso do professor é a busca de como melhor fazer o aluno entender o conteúdo e para o aluno é como ele vai assimilar esse entendimento. A PHC é uma ferramenta que facilitar esse entendimento. Seus passos são etapas a serem respeitadas e cumpridas para tornar o conhecimento sincrético em conhecimento sintético. Como explica Gasparin:

Não basta, porém, atuar intelectualmente possibilitando ao aluno a compreensão teórica e concretada realidade. É mister, ainda que pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria. (GASPARIN, 2015, p.141).

A Prática Social Final, não desvinculada das outras etapas do processo, trará uma carga de conhecimento para toda a vida do aluno, dentro de um curso técnico

profissionalizante, em uma graduação ou pós-graduação terá efeito predominante no exercício de suas profissões, pois é nessa nova prática que seu conhecimento e aprendizado deverá ser colocado em prática.

Nos cursos de aprofundamento – como especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado –, a Prática Social Final do conteúdo será predominantemente profissional nas dimensões de exercício específico de um ofício, mas também na nova forma de pensar a realidade como um todo. (GASPARIN, 2015, p. 141).

Com a fala acima citada, fica explícito a importância dessa etapa na formação do profissional, pois é a assimilação dos conteúdos aprendidos em sala de aula que agora serão colocados em prática. Já no Ensino Médio, que é nosso ambiente de estudo, essa etapa tem como característica a percepção da assimilação dos conteúdos a serem trabalhados na formação e informação do estudante.

Na disciplina de Filosofia o objetivo é tornar uma pessoa crítica, coerente e autônoma em busca de sua razão. O processo de ensino utilizando a PHC como didática em sala de aula que se iniciou com a Prática Social inicial, passou pelas etapas de problematização, instrumentalização e catarse, agora tem como etapa a da Prática Social Final os alunos terão de demonstrar uma nova visão do concreto, tanto qualitativamente quanto de forma organizada desse pensar.

Em sala de aula, como já demonstrado em outras etapas da PHC, foram trabalhados alguns autores clássicos da filosofia e seus pensamentos sobre o tema abordado que é “o trabalho”. As dinâmicas escolhidas para essa etapa foram apresentadas como aulas expositivas, trabalhamos textos sobre o assunto com diferentes pensadores e debates sobre o tema abordado com referências nos textos e falas de aulas anteriores. Como atividade escrita a proposta foi a seguinte:

Em seu ponto de chegada na prática educativa sobre o tema “trabalho”, é preciso ter novas atitudes ante a realidade e o conhecimento adquirido. Nesse contexto o aluno fará uma pesquisa sobre o mesmo tema “trabalho” de algum pensador clássico dado como opção abaixo e a partir do texto encontrado desse autor o aluno irá descrever sua análise em uma redação:

Figura 6 - Registro de atividade

Karl Marx (Nome do Autor escolhido)

As olhamos, para períodos históricos anteriores ao novo, o período medieval, por exemplo, vemos que o trabalho rural era a principal forma de labor do período.

O homem agrário não produzia em função de lucro ou de moeda corrente, mas para consumo próprio. O comércio reduzia-se a formas rudimentares de troca de produtos produzidos por outros trabalhadores.

A relação entre trabalho e subsistência, ou sobrevivência, era íntima e direta. Foi por essa razão que Marx definiu a força de trabalho com o termo "inalienável" do ser humano.

A partir dessa perspectiva, o trabalho seria o bem mais importante do homem e aliená-lo, isto é, transferir o direito de proveito dos frutos desse trabalho para outra pessoa, seria o mesmo que alienar o direito à própria vida.

Com a Revolução Industrial, houve uma grande mudança nas relações sociais, o surgimento das cidades e o êxodo rural deslocaram o indivíduo que dependia da terra para a sua sobrevivência para os centros urbanos.

Fonte: registro do autor(2022)

A atividade consistia em fazer uma reflexão do entendimento do aluno sobre os pensamentos de grandes autores. A grande maioria da turma optou por Marx em suas escolhas, citaram trechos de falas e reflexões sobre trabalho, revolução industrial e economia. O que mais chamou a atenção foi justamente o contato dos alunos, que já ocupam o mercado de trabalho, conhecendo teses e pensamentos elaborados sobre o tema, e que se encontram presentes em seus dias.

Figura 7 - Registro de atividade

Karl Marx (Nome do Autor escolhido)

A sociedade econômica diz que através da luta de classes, que é um conflito entre uma classe social que controla os meios de produção e a classe trabalhadora, fornece a mão de obra.

Os sistemas socioeconômicos anteriores, produziram tensões internas que conduziram um novo sistema: O socialismo. A classe antagonista, resultaria na conquista de poder político pela classe operária.

Marx pensava que a classe trabalhadora deveria derrubar o capitalismo e promover mudanças socioeconômicas. Pois o trabalhador não dispõe dos meios de produção, sua força de trabalho.

O materialismo histórico dialético é um método de análise social e histórica destinada na luta de classes, em que as classes não transpassam por relações de dominação.

O trabalhador tem a ferramenta para expandir o trabalho, para sua sobrevivência, existe uma relação com a vida humana, que diz que assim estaria vendendo sua própria vida.

Fonte: registro do autor(2022)

Outra situação que se faz presente nas atividades desenvolvidas pela turma é a questão da relação entre o tempo trabalhado, a mão-de-obra empregada e o valor recebido pelo trabalho produzido, na maioria das vezes perceberam a desproporcionalidade entre o que produzem e os lucros obtidos pelos empregadores.

Avaliação da Prática Social Final – minha análise sobre essa etapa é também uma reflexão sobre todo o processo da PHC. Desde o início, com a prática inicial que contou com a participação dos alunos e seus conhecimentos na maioria baseados no senso comum até o momento da *catarse*, onde os alunos perceberam a evolução no conhecimento adquirido em sala, houve uma grande evolução.

Tanto no aprendizado de forma qualitativa como na maneira de se interessar a cada momento apresentado em sala de aula, as informações obtidas pelos clássicos da filosofia, os textos que os alunos escreveram e leram, as conversas em sala de aula e também as dúvidas apresentadas pelos alunos mostram que as etapas foram cumpridas e respeitadas.

Sobre a atividade avaliativa escrita, nesse quinto passo, é interessante ver os critérios para os alunos escolherem seus pensadores, inclusive quando a maioria escolheu Marx, demonstrando que se interessaram pelas falas e ideias apresentadas pelo pensador. Em alguns momentos os alunos se mostraram curiosos e outros momentos se faziam satisfeitos com o que escutavam, principalmente sobre as comparações entre as falas dos pensadores e a realidade que vivem.

Foi de extrema valia a escolha da PHC para desenvolver o assunto “O Homem e o Mundo trabalho” em sala de aula, a forma de se trabalhar, a maneira de desenvolver o conteúdo, a interação com os estudantes e o resultado obtido na Prática Social Final.

A pedagogia de Saviani, o método aplicado, a ideia de educação como instrumento de equalização e o uso da sala de aula como ferramenta revolucionária, onde o aluno não apenas se informa, mas se forma com um novo pensar, realmente se faz presente em cada etapa do processo da PHC e contribui como se demonstrou para o conhecimento dos clássicos filosóficos.

6 CONCLUSÃO SOBRE A PHC COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA

Investigou-se e demonstrou-se, neste trabalho, que a PHC constitui um elemento importante para a formação de professores. Segundo o entendimento e provas a partir de experimentos, colabora para a formação crítica em Filosofia. Produziu-se, portanto, o que se denomina produto, uma vez que foi testado e pode ser reproduzido em situações diversas na Educação Básica. A educação e o Ensino de filosofia assumem consonância revolucionária, à medida que há uma nova compreensão da importância da *práxis* e da utilização dos clássicos.

Outro aspecto importante a ser considerado é a autonomia discente neste processo de exercício filosófico e aprendizagem. Este protagonismo não é oriundo da BNCC, ainda que nomenclaturas sejam semelhantes, trata-se de um protagonismo no qual o discente produz um processo de reconhecimento social e reconhecimento de classe. Demonstrou-se que a aquisição do saber universalmente construído não representa no Ensino de Filosofia, sob o viés da PHC, mero entendimento interno de conceitos filosóficos, mas implica em uma catarse e em um novo olhar sobre o cotidiano.

A Filosofia e sua aprendizagem partem da materialidade histórica e volta a ela ressignificada, não para uma formação alienada, mas para uma formação na qual a classe trabalhadora possua os mesmos elementos intelectuais para ser sujeito de sua própria libertação. Isso se verifica nos passos empreendidos neste trabalho e nas experimentações nele contidas.

A PHC como método ou metodologia pode ser aplicada em sala de aula, como ferramenta importante no Ensino de Filosofia, potencializando a superação das desigualdades dadas por uma educação capitalista, onde são claras as diferenças formativas entre a burguesia e a classe trabalhadora.

Apresentaram-se alguns problemas que permeiam a disciplina, hoje conteúdo dentro da *Área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (CHSA), do Novo Ensino Médio, considerando o atual cenário nacional e histórico. As tribulações ou entraves que aparecem de forma local foram registrados e, outrossim, refletiu-se sobre a preocupação com a qualidade de como ensinar filosofia em sala de aula ou mesmo como exercitar a filosofia, transpondo o ato de simplesmente ensinar ao de aprender, jamais desconsiderando a centralidade docente que não disputa com o protagonismo discente. Dentro desse contexto, a PHC justifica o motivo de ter sido adotada como teoria e pedagogia no plano de intervenção em sala de aula. Tendo mostrado os passos ou fases pelas quais a PHC percorre, por sim, aplicamos e

deixamos claro a metodologia como plano de intervenção na sala de aula no ensino da disciplina, o que como se afirmou, entende-se como produto.

Logo, ratifica-se tal metodologia como ferramenta valiosa e eficaz no trabalho em sala, mesmo em condições adversas. Trata-se de uma grande aliada no Ensino de Filosofia e faz importante contribuição no exercício do pensar filosófico e no Ensino de Filosofia, seja disciplina ou componente curricular. A PHC se torna, pois, a cada dia, mais renovada e necessária para superar tempos de escuridão e desinformação, um tempo que lembra práticas pré-iluministas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ALTHUSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, Lisboa, Ed. Presença / Martins Fontes. 1980.
- BARRA, Eduardo Salles de Oliveira. **Parecer Acerca da Versão Preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Eduardo_Salles_de_Oliveira_Barra.pdf. Acesso em: 04/01/2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20/11/2021.
- BRASIL, **Histórico da BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, [S.I], Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>, Acesso em: 16/03/2021
- BRASIL, **Lei n. 13.415**. Brasília, 2017.
- BRASIL, **Lei Complementar n. 11.684**. Brasília, 2008.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 de 1961**. Brasília, 1961.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692 de 1971**. Brasília, 1971.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasília, Ensino Médio**. 1999.
- CARMINATI, Celso João. **Professores de Filosofia: Crise e perspectivas**. Itajaí: UNIVALE, 2006.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CEPPAS, Felipe. **Parecer Acerca da Versão Preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: << http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Filipe_Ceppas_De_Carvalho_E_Faria.pdf>>. Acesso em: 04/01/2020.
- CORNELLI, G., GONTIJO, P., LOPES, R., & SAMPAIO, E. (2019). A avaliação de obras do componente curricular filosofia no PNLD 2018. **Veritas** (Porto Alegre), 64(1), e30298. Disponível em: << <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2019.1.30298>>>. Acesso em 15/11/2021

COSTA, Vinícius. **O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento dos sujeitos da EJA**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo horizonte: UFMG, 2019.

<<<http://hdl.handle.net/1843/32679>>>. Acesso em 20/11/2021.

DALLA VECHIA BUGS, J.; MEDIANEIRA TOMAZETTI, E. Da obliteração aos vestígios de vida: uma análise das possibilidades para o Ensino da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC/EM (2018). **Kalagatos**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 173–202, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7348>. Acesso em: 21 dez. 2021.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* O Ensino da Filosofia no Brasil: Um Mapa das Condições Atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 22, n.44, p. 55-78, jul-dez, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia, ensino e currículo: legalidade X legitimidade. In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas**. Natal: UFRN, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a.

MATOS, Junot Cornélio. A formação do filósofo educador em debate. In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas**. Natal: UFRN, 2013.

PLATÃO. **Fédon** (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PIMENTA, Alessandro. **O diálogo e a aprendizagem em Filosofia a Partir de Ricoeur e Derrida**. Revista latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía · Revista latinoamericana do colégio internacional de filosofia – Chile, 2020.

PIMENTA, Alessandro. O ensino de Filosofia como experiência do pensar. In: SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas**. Natal: UFRN, 2013.

SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de & BIELLA, Jaime (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas**. Natal: UFRN, 2013.

SALES, Suze e BEZERRA NETO, Luiz. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação do Campo: alguns apontamentos. In: COELHO, George e ARAÚJO, Gilberto. (Org.). **Educação do campo e cidadania no brasil contemporâneo**. Palmas: EDUFT, 2018.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escola**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, Campinas-SP, Autores Associados. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**, Campinas-SP, Autores Associados, 2013.c

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves, Dermeval. **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o simpósio de Marília**, São Paulo, Cortez. 1994.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Tocantins na frente: Filosofia e Sociologia foram implantadas há 4 anos na grade curricular**. 2008. Disponível em: <<http://secom.to.gov.br/noticia/2008/6/3/tocantins-na-frente-filosofia-e-sociologia-foram-implantadas-ha-4-anos-na-grade-curricular/>>. Acesso em 11/10/2016.

VELASCO. Patrícia Del Nero. **Parecer Acerca da Versão Preliminar da Base Nacional Curricular Comum – Componente Curricular Filosofia**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Patricia_Del_Nero_Velasc o.pdf. Acesso em: 04/01/2020.

NASCIMENTO, Christian. A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia, **Trilhas Filosóficas** Caicó, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>>. Acesso em 20/11/2021

ONU. **Unesco diz que filosofia é fundamental para sociedades livres e plurais**. [S.I.] [2016]. Disponível em: Acesso em: 23 nov. 2019.

ZUBEN, Newton Von A. Filosofia e Educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. **Pro-posições**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 7-27. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644401/14986>. Acesso em 22 ago. 2020.