

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO- UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CCH
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA- DEFIL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (PPGFIL)
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

WALLAS ALVES MARTINS

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA NO
MARANHÃO: contradições entre teoria e prática nas escolas estaduais da
cidade de Pinheiro.

SÃO LUÍS

2025

WALLAS ALVES MARTINS

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA NO
MARANHÃO: contradições entre teoria e prática nas escolas estaduais da
cidade de Pinheiro.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em filosofia do Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Helder Machado Passos.

SÃO LUÍS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Martins, Wallas Alves.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA NO
MARANHÃO : contradições entre teoria e prática nas escolas
estaduais da cidade de Pinheiro / Wallas Alves Martins. -
2025.

136 f.

Orientador(a): Helder Machado Passos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Pedagogia Histórico-crítica. 2. Ensino de
Filosofia. 3. Documento Curricular do Território
Maranhense. I. Machado Passos, Helder. II. Título.

WALLAS ALVES MARTINS

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA NO
MARANHÃO: contradições entre teoria e prática nas escolas estaduais da
cidade de Pinheiro.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em filosofia do Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Helder Machado Passos.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Helder Machado Passos (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Plínio Santos Fontenele (Membro interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. José Ribamar Lima Silva (Membro externo)
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

A Rosa Maria, Maria das Graças e Maria
Aparecida, minhas três mães, minhas três estrelas,
minhas três Marias.

A história da sociedade até aos nossos dias é a história da luta de classes (Karl Marx).

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Dermeval Saviani).

A história de nosso pensar não deve se propor a exumação de uma filosofia que nos dispensariam de filosofar, mas acima de tudo a determinação do que em nós é subversivo para que seja possível a subversão do mundo e da nossa atual condição no mundo (Marcien Towa).

AGRADECIMENTOS

Ao SER da vida, pela existência inacabada.

À minha Família, pelo companheirismo nesta trajetória de lutas e resistências, e pelo amor tão necessário.

À Universidade Federal do Maranhão, pela estrutura e pelos instrumentos necessários à execução desta pesquisa.

Ao meu orientador, o professor Dr. Helder Machado Passos, pelo caminho percorrido.

Aos amigos, em especial, professor Dr. José Ribamar Lima Silva, pelos diálogos instrutivos e pelo incentivo neste caminho de boas novas. E Gildean Silva de Jesus, pela acolhida, vivência e incentivo nesta trajetória do Mestrado.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é compreender se a proposta do DCTM para o Ensino Médio, com base na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sua efetivação na prática, no que diz respeito aos professores de filosofia. A pesquisa desenvolvida é de natureza teórica e prática, fundamentada nos conceitos de totalidade, contradição, práxis, prática social etc., embasados na PHC. A abordagem teórico-metodológica utilizada versa sobre os problemas pedagógicos sob o prisma do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Esta pesquisa também trata de uma abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados mostram que a maioria dos professores de Filosofia das escolas pesquisadas são mulheres. 100% dos professores estão ligados a alguma religião de matriz Cristã. Somente três professores de um total de oito são formados em Filosofia. 75% dos professores ministra a disciplina para completar a carga horária. Identificaram-se três linhas de ensino de Filosofia (Tradicional, Freiriana e a Escolanovista- representada pelas metodologias ativas). Três concepções pedagógicas se fazem presentes nas escolas pesquisadas (Construtivista, Libertadora e a Histórico-Crítica). Não há oferta de formação continuada com base na PHC, pois, tanto a SEDUC-MA quanto os professores de Filosofia participantes desta pesquisa desconhecem o método e a concepção de educação defendida pelo DCTM. Finalmente, este trabalho aponta para a urgência de um ensino de filosofia comprometido com a emancipação humana, com a justiça social e com a defesa radical da democracia, tendo como substrato, uma teoria filosófica capaz de inverter a lógica burguesa, bem como capaz de romper com as amarras ideológicas do Capital. Além disso, também defende que no campo educacional, a PHC traz contribuições relevantes para o ensino de Filosofia na cidade de Pinheiro-MA, tornando a aula mais relevante e significativa no desenvolvimento de consciências livres e transformadoras da realidade concreta.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de Filosofia; Documento Curricular do Território Maranhense.

ABSTRACT

The main objective of this work is to understand whether the proposal of the DCTM for High School, based on Historical-Critical Pedagogy (HCP), is effectively implemented in practice, specifically regarding philosophy teachers. The research conducted is both theoretical and practical in nature, grounded in the concepts of totality, contradiction, praxis, social practice, etc., all based on HCP. The theoretical-methodological approach adopted analyzes pedagogical issues through the lens of Historical-Dialectical Materialism (HDM). This research also includes both quantitative and qualitative approaches. The results show that most Philosophy teachers in the schools surveyed are women. 100% of the teachers are affiliated with some branch of Christianity. Only three out of a total of eight teachers have a degree in Philosophy. 75% of the teachers teach the subject to complete their required teaching hours. Three approaches to the teaching of Philosophy were identified (Traditional, Freirean, and New School – represented by active methodologies). Three pedagogical conceptions are present in the schools surveyed (Constructivist, Liberating, and Historical-Critical). There is no offer of continuing education based on HCP, as both the SEDUC-MA and the Philosophy teachers who participated in this research are unfamiliar with the method and the educational philosophy advocated by the DCTM. Finally, this work highlights the urgency of a philosophy education committed to human emancipation, social justice, and the radical defense of democracy. As its foundation, it advocates for a philosophical theory capable of inverting bourgeois logic and breaking the ideological chains of Capital. Furthermore, it argues that in the educational field, HCP brings significant contributions to the teaching of Philosophy in the city of Pinheiro-MA, making classes more relevant and meaningful in the development of free and transformative consciousnesses in relation to concrete reality.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Philosophy Teaching; Curricular Document of the Maranhão Territory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação da Filosofia nas Reformas Educacionais.....	79
Quadro 2 - Avaliação da aprendizagem e as competências	90
Quadro 3 - Estrutura física da escola Anchieta.....	98
Quadro 4 - Estrutura administrativo-pedagógica da escola Anchieta.....	98
Quadro 5 - Distribuição de alunos, professores e turmas por turno da escola Anchieta	98
Quadro 6 - Estrutura física da escola Ruben Almeida.....	99
Quadro 7 – Estrutura Administrativo-Pedagógica da Escola Ruben Almeida	99
Quadro 8 – Distribuição de Alunos, Professores e Turmas da Escola Ruben Almeida	99
Quadro 9 - Estrutura Física da Escola Odorico Mendes.....	100
Quadro 10 – Estrutura Administrativo-Pedagógica da Escola Odorico Mendes....	100
Quadro 11 – Distribuição de Alunos, Professores e Turmas da Escola Odorico Mendes.....	100
Quadro 12 – Titulação, Área de Formação e Escola onde trabalha.....	103
Quadro 13 - Tipos de tecnologias educacionais utilizadas nas aulas	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização da cidade de Pinheiro	96
Figura 2 - Faixa etária dos professores	102
Figura 3 - Gênero dos professores	102
Figura 4 – Religião dos Professores.....	102
Figura 5 – Tempo de Serviço na Rede Estadual de Ensino	104
Figura 6 - Tempo que ministra a disciplina Filosofia	105
Figura 7 - Motivo pelo qual ministra a disciplina Filosofia.....	105
Figura 8 - Método de ensino utilizado pelos professores	106
Figura 9 - Uso de tecnologias educacionais.....	106
Figura 10 - Áreas de interesse na Filosofia.....	107
Figura 11 - Participação em grupo de estudo, projeto de pesquisa ou extensão	108
Figura 12 - Temas ou áreas da Filosofia que costumam abordar nas aulas	109
Figura 13 - Filósofos que utilizam como base de suas reflexões	110
Figura 14 - Corrente filosófica a que se vinculam	110
Figura 15 - Pensador a que vinculam suas práticas pedagógicas.....	111
Figura 16 - Contato com a PHC durante a graduação.....	111
Figura 17 - Uso da PHC durante a graduação como referencial teórico.....	112
Figura 18 - Influência da PHC na prática docente	112
Figura 19 - Uso dos passos pedagógicos descritos por Saviani e didatizados por Gasparini em suas práticas pedagógicas.....	113
Figura 20 - Participação em formações com base na PHC promovidas pela gestão escolar e/ou coordenação pedagógica	113
Figura 21 - Princípios fundantes da PHC segundo os professores.....	114
Figura 22 - Familiaridade dos professores com o DCTM	114
Figura 23 - Familiaridade dos professores com a concepção de educação do DCTM....	115
Figura 24 - Uso do DCTM como referência de suas práticas pedagógicas	115
Figura 25 - Familiaridade dos professores com o método descrito no DCTM	116
Figura 26 - Uso dos passos pedagógicos descritos no DCTM em suas práticas pedagógicas.....	116
Figura 27 - Aspecto do DCTM que consideram mais relevantes	117
Figura 28 - Desafios enfrentados para utilizarem o DCTM.....	117
Figura 29 - Participação em formações com base na PHC pela SEDUC-MA	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAPÍTULO I- PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: O SENTIDO DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA	18
2.1	Preâmbulos, raízes e desdobramentos da Pedagogia histórico-crítica	18
2.1.1	Conjuntura de surgimento da PHC.....	20
2.1.2	Contextualização do debate: teorias e concepções pedagógicas	21
2.1.2.1	Das concepções não críticas e crítico-reprodutivistas à concepção histórico- crítica	22
2.1.2.1.1	Teorias não-críticas	23
2.1.2.1.2	Teorias Crítico-Reprodutivistas	24
2.1.2.1.3	O que diz a teoria histórico-crítica?	26
2.1.3	Desdobramentos da PHC	28
2.2	Corpus teórico da PHC: concepções, fundamentos e conceitos	29
2.2.1	Fundamentos filosóficos	29
2.2.1.1	Pressupostos teóricos de análise.....	32
2.2.2	Fundamentos Científicos.....	35
2.2.2.1	A PHC no debate científico	37
2.2.2.2	Fundamentos psicológicos	38
2.3	A PHC face à práxis pedagógica: caminhos de uma fundamentação.....	41
2.3.1	Pedagogia, Didática e Metodologia: identificando seus objetos de análises.....	42
2.3.2	Pressupostos pedagógicos	44
2.3.3	Pressupostos Didáticos.....	46
2.3.3.1	A lógica do método	47
2.3.3.2	O método da lógica	49
2.3.4	Pressupostos Metodológicos	51
3	CAPÍTULO II - O ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS QUESTÕES PROBLEMAS: APONTAMENTOS NO MARANHÃO	56
3.1	O problema filosófico que é ensinar Filosofia?”	56

3.1.1	Ensina-se Filosofia ou a filosofar.....	57
3.1.1.1	Ensina-se filosofia?	57
3.1.1.2	Ensina-se filosofar?.....	59
3.1.1.3	Reconstruindo o conceito de Filosofia: ato etimológico da linguagem X significação do ato de filosofar.....	61
3.2	O problema da formação de professores em filosofia.....	64
3.3	O problema do mercado de trabalho	68
3.4	O problema da presença.....	70
3.4.1	Uma breve cronologia da Filosofia na educação brasileira: dos jesuítas à ditadura militar	71
3.4.2	O ensino de filosofia contexto da educação básica a partir da Lei 9.394 de 1996	82
3.5	O ensino de filosofia no Maranhão na atualidade.....	87
3.5.1	A gestão de Felipe Camarão e os professores de Filosofia no MA	88
3.6	O DCT-MA.....	89
4	CAPÍTULO III - O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: DA EMPIRIA À REALIDADE CONCRETA NA CIDADE DE PINHEIRO-MA	95
4.1	Caracterizando o campo de pesquisa.....	95
4.1.1	Definindo a materialidade da pesquisa	96
4.1.1.1	Centro de Ensino José de Anchieta.....	97
4.1.1.2	Centro de Ensino Ruben Almeida	98
4.1.1.3	Centro de Ensino Odorico Mendes	99
4.2	Sujeitos da pesquisa	100
4.3	Dados empíricos e construção qualitativa.....	101
4.3.1	Dados Gerais.....	101
4.3.2	Formação acadêmica.....	103
4.3.3	Experiência profissional.....	103

4.3.4	Metodologia de ensino	S.U.M. Á.R.I.O.....	105
4.3.5	Interesses e pesquisa		107
4.3.6	Saberes disciplinares		108
4.3.7	Indicadores teórico-curriculares.....		111
4.3.7	Compreendendo qualitativamente a empiria do objeto		118
4.4	Contribuições histórico-críticas à realidade concreta do ensino de Filosofia das escolas da rede estadual de ensino de Pinheiro.....		123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS		124
	REFERÊNCIAS		127

1 INTRODUÇÃO

Uma sociedade ideal, aquela que é realmente justa e onde todas as pessoas participam e dividem, de forma igualitária, as riquezas produzidas pelo trabalho, só pode existir quando se olha com atenção para a realidade e se busca mudar as desigualdades que existem. Para que essa transformação aconteça de verdade, é necessário que as pessoas mudem também a forma como pensam e organizam a sociedade, adotando uma visão mais crítica e voltada para a mudança.

Nas civilizações, a educação surgiu como uma forma estruturada de pensar e organizar a sociedade, transmitindo conhecimentos e a ideologia dominante sobre o dominado. Na sociedade capitalista, a educação, especialmente a escolar, assume o papel central, mantendo e legitimando a dominação da burguesia sobre o proletariado.

O currículo escolar, aquele que organiza em disciplinas os conhecimentos integrados pela sociedade, é pensado e estruturado de modo diferente para atender à burguesia e ao proletariado. Enquanto a burguesia tem liberdade para escolher o que será ensinado nas escolas (particulares) de seus filhos, o proletariado dispõe do seu “sistema de ensino” (público) submetido aos interesses do Estado dirigido pelos burgueses. Assim, a disputa de classes, na relação entre Educação e Sociedade, também tem espaço no desenvolvimento histórico da educação escolar (público vs. privado).

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) para o ensino médio define a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como perspectiva teórico-metodológica para toda a educação básica do estado do Maranhão, visto que a PHC tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. A tese levantada por esta proposta de pesquisa é a de que não se efetiva na prática a proposta do estado do Maranhão para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio com base na PHC.

Partindo dessa tese, foi de fundamental importância compreender as bases teórico-metodológicas que orientam as práticas desses professores, tendo em vista a relação entre o DCTM e a prática deles que, em vez de proporcionar as condições necessárias para que o aluno filosofe, impõe-lhes a exaustiva reprodutibilidade de conteúdos deslocados de sentido. Isso foi feito mediante a verificação da hipótese de que o desconhecimento dos fundamentos teóricos, didáticos e metodológicos da PHC por parte dos professores tem impedido que eles se efetivem na prática e inviabilizado um ensino de Filosofia nas escolas estaduais da cidade de Pinheiro com base nessa teoria.

A pesquisa desenvolvida nesse trabalho é de natureza teórica e prática, embasada na

PHC e fundamentada nos conceitos de totalidade, mediação, contradição, determinação, práxis, aluno concreto, aluno empírico, prática social etc.

A abordagem metodológica utilizada na construção deste trabalho é qualitativa e quantitativa. Na fase exploratória da pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que versa sobre os problemas pedagógicos, construídos sob o prisma do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) expresso na PHC. O estudo verificou a hipótese levantada por meio de pesquisa de campo e de questionários fechados, com vista a identificar a formação acadêmica, o tempo que ministra a disciplina Filosofia, a compreensão da teoria pedagógica que fundamenta o DCTM, o entendimento do método histórico-crítico, a linha de ensino a qual se vincula, as tendências filosóficas presentes em sua prática, etc.

Diante do exposto, estabeleceu-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: a proposta do Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, tem sua efetivação na prática no que diz respeito aos professores de filosofia?

Em vista disso, o objetivo principal deste trabalho é compreender se a proposta do DCTM para o Ensino Médio com base na Pedagogia Histórico-Crítica tem sua efetivação na prática, no que diz respeito aos professores de filosofia. Mediante isso, buscou-se a apreensão da relação direta entre o DCTM e o ensino de Filosofia nas escolas estaduais do município de Pinheiro- MA, à luz da PHC, considerada como concepção teórico-metodológica da educação do referido documento.

Nesse sentido, a práxis pedagógica derivada, no contexto das lutas de classe na educação escolar, deve se propor como uma teoria crítica e revolucionária da educação, cujo objetivo é proporcionar uma maior compreensão da realidade, apontando para estratégias políticas que alterem essa realidade, visando à diminuição da desigualdade social e a tomada do poder pela classe trabalhadora.

Intitulado *PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA NO MARANHÃO: contradições entre teoria e prática nas escolas estaduais da cidade de Pinheiro*, este trabalho está estruturado em três capítulos com vista a atender ao problema de pesquisa, quanto à efetivação do DCTM na prática docente em Filosofia, nas escolas estaduais de Pinheiro- MA.

No primeiro capítulo, foram feitas uma caracterização e uma contextualização teórico-histórica da PHC. Foram apontadas, também, as perspectivas ideológicas que orientam a PHC e qual o seu entendimento sobre o papel social da educação, os fundamentos norteadores e estruturantes da PHC (filosóficos e científicos: psicológicos) e os pressupostos orientadores da

práxis pedagógica da PHC. Trata-se, também, do funcionamento do método histórico-crítico proposto, que parte do princípio prática–teoria–prática.

No segundo capítulo, aborda-se o ensino de filosofia e suas questões problemas fazendo os devidos apontamentos com relação ao Maranhão, estado onde se desenvolveu a pesquisa. Para isso, abordaram-se os seguintes problemas: o filosófico, refletindo sobre a questão “que é ensinar Filosofia?” Desse, deriva o problema filosófico: “ensina-se Filosofia ou a filosofar? Passa-se, também, pelo problema da formação de professores em filosofia, o problema do mercado de trabalho, o problema da presença, fazendo-se uma breve cronologia da Filosofia na educação brasileira desde dos jesuítas até a Lei nº 14.945 de 2024. No contexto maranhense, aponta-se como está alocada a disciplina no currículo estadual atualmente, fazendo referência às especificidades da presença da filosofia no currículo das escolas estaduais em relação ao cenário nacional. Reflete-se, também, sobre a contradição presente na gestão de Felipe Camarão e a sua relação com os professores de Filosofia. E, por fim, apresenta-se o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

No terceiro capítulo fez-se a análise dos dados que emergiram a partir da pesquisa realizada com os professores de Filosofia na cidade de Pinheiro- MA. Também foi feita a reflexão das contradições que se apresentaram no contexto do DCTM e dos interesses por traz da proposta que ora se faziam ocultos, à luz da PHC.

Finalmente, este trabalho defende a urgência de um ensino de filosofia comprometido com a emancipação humana, com a justiça social e com a defesa radical da democracia. Que esteja orientado por uma teoria pedagógica institucionalizada crítica, que levante a bandeira contra a desigualdade, a exploração e a alienação originários do sistema capitalista burguês. Vinculada a uma concepção de educação que tenha como substrato, uma teoria filosófica capaz de inverter a lógica burguesa, bem como, capaz de romper com as amarras ideológicas do Capital.

2 CAPÍTULO I- PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: O SENTIDO DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O que diz a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)? Quais seus fundamentos? Quaisos pressupostos de sua prática? Como se dá o método histórico-crítico? Quais as finalidades? São essas algumas das perguntas respondidas neste capítulo, compendiando esta teoria revolucionária da educação que está inserida nas lutas travadas no seio da prática social, com vista de compreendê-la enquanto práxis pedagógicarevolucionária.

2.1 Preâmbulos, raízes e desdobramentos da Pedagogia histórico-crítica.

No processo de construção e fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, ficou evidente para seu idealizador, o professor Demerval Saviani, “[...] a emergência de um movimento pedagógico que, ao buscar uma transformação social, incorpora-se em suas práticas o projeto revolucionário de educação nas escolas” (Martins, W., 2019, p.17).

A PHC se propõe como perspectiva pedagógica capaz de operacionalizar este movimento revolucionário de educação num sentido contrário à lógica dominante e passe a ser orientada em torno da classe historicamente excluída: “[...] trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em tornodeles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares” (Saviani, 1985, p. 10-11).

Uma das principais características da PHC é a fundamentação da prática docente com vista a desenvolver qualitativamente o ensino, criando as condições necessárias de aprendizagem para que o aluno desenvolva a sua autonomia com base numa formação da totalidade, levando em consideração a realidade concreta. Essa teoria revolucionária da educação se destaca no cenário das tendências críticas da educação brasileira,

[...] à medida que procura locucionar sua orientação pedagógica numa perspectiva crítica sem ser reprodutivista, pois, havia identificado um reprodutivismo nessas teorias que se contrapunham à pedagogia oficial do governo, mas não indicavam nenhuma proposta de superação das contradições existentes na sociedade (Martins, W., 2019, p.17).

Na verdade, essas tendências destacam a manutenção desse modelo de sociedade, logo, o sistema de ensino não poderia ser distinto do que já está posto. Segundo Saviani, para elas, reproduzir a sociedade em que está inserida é função específica da educação. Esta era a percepção disseminada aos professores que não viam, na educação, a possibilidade de superar os problemas da sociedade. Saviani alerta, entretanto, que a educação não se constitui como única via de superação desses problemas, mas é um fator indispensável, quando se pensa em

revolução. Isso porque prospecta em seus objetivos o desvelamento do conjunto de ideias que mascaram a principal intenção do sistema político-econômico vigente que ora determina as bases do processo educacional brasileiro, a saber, o Capitalismo (Martins, W., 2019).

No texto *Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico- crítica*, publicado no capítulo 10, do livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, Saviani apresenta o contexto de surgimento das suas primeiras reflexões que apontavam para a origem da PHC, definindo seus dois princípios fundantes, a saber: liberdade e responsabilidade. Ambos se materializam na relação professor-aluno, intrínseca à Educação, sobretudo, a educação realizada nas escolas.

Minha primeira contestação pedagógica a Dewey surgiu da tentativa, no 2º semestre de 1967, de aplicar no Colégio Sion a mesma atitude pedagógica baseada no princípio de liberdade, do qual decorre a responsabilidade, que havia adotado com êxito no Colégio da periferia. No Sion essa orientação fracassou, tendo eu que revê-la, o que fiz invertendo os termos, isto é, condicionando a liberdade à responsabilidade, o que implicava pôr o acento no princípio ético do dever. Ao tentar compreender o problema desenvolvi uma reflexão, cujas implicações e consequências não cabem, infelizmente, nos limites deste Memorial. Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais impunham uma vida mais de constrictões e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, senão cumpridas, acarretavam consequências muito concretas, esses alunos valorizavam extremamente minha proposta pedagógica. Já as meninas do Sion, cuja situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando às transgressões às normas vigentes sujeitas a consequências mais graves, estas alunas deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. Bastou, entretanto, eu “virar a mesa” mostrando-lhes que eu estava levando a sério o meu papel de professor, para que elas passassem a me respeitar, instaurando comigo uma relação pedagógica estimulante e produtiva. Concluí, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde (Saviani, 2011, p.200-201).

Percebe-se que, ao articular liberdade e responsabilidade, Saviani já sinalizava para o núcleo estruturante da PHC: o papel social da escola em descortinar as relações sociais que escapam à nossa percepção imediata (Martins, W., 2019). Saviani expõe duas outras conclusões. A primeira delas, “[...] ele já não se enquadrava nas correntes pedagógicas que eram predominantes nas escolas, já não se assemelhava a um professor tradicional, nem a um professor escolanovista” (Martins, W., 2019, p. 19). Manifestavam-se, assim, as primeiras atitudes de um professor que, ao refletir sobre sua prática, anunciava a construção de uma Pedagogia fundamentada em uma teoria que levasse em conta as macrodeterminações. O autor assim relata:

No entanto, minha reação não coincidiu nem com aquela própria do professor tradicional, nem com a do professor escolanovista. Penso que minha atitude poderia ser descrita como estando além dessas duas correntes pedagógicas. Com efeito, não deixei de levar em conta o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perdi de vista

o objetivo daquela aula tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina história e filosofia da educação no curso normal. Assim, embora naquele momento eu não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois vim a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, minha atitude já convergia nessa direção (Saviani, 2011).

A segunda conclusão postulada por Saviani foi a distinção fundamental entre técnica e arte na educação. Técnica seria um conjunto de *regras extrínsecas*, ou seja, “[...] um conjunto de regras exteriores ao professor que devem ser apreendidas/compreendidas para a realização da atividade prática”. Enquanto a arte seria compreendida como *regras intrínsecas*, e, portanto, “[...] regras interiores ao professor que se definem a partir da obra a ser realizada” (Martins, W., 2019, p.19).

A técnica é definida como a maneira considerada correta de se executar uma tarefa. Como tal, ela se caracteriza por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. “A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela se define por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita (Saviani, 2011, p. 204).

À técnica Saviani associou a ideia de repetitividade, da qual se podem extrair regras a partir dos “[...] **enunciados e princípios da teoria da educação**” (Saviani, 2011, p. 204, grifo nosso), a serem adotadas no ato educativo. Essa dimensão da educação emerge no processo de elaboração do trabalho educativo, que está, intimamente, associado aos programas curriculares “[...] cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de **especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais**” (Saviani, 1999, p. 24, grifo nosso) e que estão a serviço dos órgãos oficiais do Estado, que, por sua vez, responde aos interesses de uma classe social.

Já a arte, ele denominou como originalidade na atividade prática. Nesse sentido, é a intencionalidade do professor que determina o que e como ensinar em sala de aula, ainda que pré-determinado pelos currículos oficiais. Ou seja, a obra educativa se reveste de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa (Saviani, 2011, p. 204). Em suma, ambas as dimensões da Educação podem coexistir e conviver, e cabe ao professor, em sua práxis pedagógica, encontrar a justa medida entre técnica e arte no trabalho educativo, articulando-os dialeticamente.

2.1.1 Conjuntura de surgimento da PHC

A PHC surge em um contexto de debates e reflexões em torno das medidas implementadas pelo Estado que intervinham diretamente na formação/informação da Educação brasileira. Para Saviani (2011), as teorias crítico-reprodutivistas impulsionaram a crítica política educacional à pedagogia do Estado na década de 1970, partindo, segundo ele, do fracasso de maio de 1968, período em que se tentou mudar as bases da sociedade por meio da Revolução Cultural.

O fato é que as teorias crítico-reprodutivistas tiveram um papel fundamental no Brasil, ao estimularem uma crítica direcionada tanto ao regime autoritário quanto à pedagogia oficial. Naquele período, o Brasil se encontrava sob o regime autoritário da ditadura militar, marcada pela ausência de democracia, perseguições políticas, censura, supressão de direitos constitucionais e repressão aos opositores do regime. À época, o governo militar implementou políticas econômicas que favoreceram a entrada de empresas estrangeiras, em detrimento do desenvolvimento autônomo do país.

Como consequência, o Brasil passou a apresentar uma crescente dependência econômica, industrial e tecnológica em relação às nações com economias já consolidadas, especialmente os Estados Unidos, que exerciam influência direta sobre o sistema educacional brasileiro. Foi um momento em que o entendimento pedagógico dominante era o tecnicista que visava formar mão de obra para o mercado, desconsiderando outros aspectos da formação humana.

Mas, na década de 1980, inúmeros segmentos da sociedade se organizaram contrariamente ao regime militar, que se caracterizou como um período de grande crise econômica e política, com o consequente aumento da desigualdade social. Por todo o Brasil, ocorriam movimentos sociais que ansiavam pela redemocratização do país. Estudantes, artistas, trabalhadores e educadores exigiam eleições diretas e educação de qualidade. Surgia, nesse cenário político, o Partido dos Trabalhadores (PT) representando os que lutavam por melhores condições de trabalho. No campo educacional, “[...] muitos educadores buscaram elaborar uma teoria pedagógica que se colocasse em oposição às oficiais, e que se articulasse com interesse da classe trabalhadora” (Orso; Gonçalves, 2017, p.6). É nesse cenário de mobilização social e política em volta da Democracia no Brasil que estão fixadas as raízes da PHC.

2.1.2 Contextualização do debate: teorias e concepções pedagógicas

Com o objetivo de superar o contexto tecnicista da pedagogia oficial do Estado, Saviani empenhou-se na elaboração de uma teoria que pensasse o problema da dialética na educação.

Ao organizar e sistematizar sua abordagem filosófica em educação, Saviani (1999) apresentou um esquema de classificação que compreendia quatro grandes tendências na área de filosofia da educação: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética. Após detectar a inópia dialética na teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser (1970), na teoria da reprodução, isto é, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1970), e na teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet (1971), o autor acrescenta ao seu esquema de classificação um quinto grupo de tendências pedagógicas em Filosofia da educação: as crítico-reprodutivistas (Martins, W., 2019).

2.1.2.1 Das concepções não críticas e crítico-reprodutivistas à concepção histórico-crítica.

Foi visando romper com a pedagogia burguesa, e debruçando-se sobre o problema da marginalidade, que Saviani (1999) apontou suas reflexões para a práxis, categoria que articula, dialeticamente, teoria e prática. Marginalidade é compreendida pelo autor como a situação daqueles que não tiverem acesso à educação escolar, assim sendo, “já se encontram a priori marginalizadas dela.” (Saviani, 1999, p. 15). Levando em consideração esse problema, o autor distinguiu dois grupos que norteavam a prática educativa nas escolas brasileiras, a saber:

Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 1999, p. 15).

Na tentativa de explicar o problema da marginalidade por meio da relação entre sociedade e educação, o grupo das teorias não-críticas considera a marginalidade um fenômeno acidental e individual, presente em uma sociedade harmônica que integra os indivíduos de forma natural. Por outro lado, o grupo das teorias crítico-reprodutivistas considera este problema como resultado inerente à estrutura social, e, portanto, “sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar” (Saviani, 1999, p. 17).

Utilizando o critério de criticidade quando refletiu sobre a percepção dos determinantes objetivos da educação, Saviani (1999) denominou não-críticas as teorias que consideravam a educação autônoma e a compreendiam a partir dela mesma. E denominou crítico-reprodutivistas aquelas que consideravam os determinantes sociais ao compreenderem a educação, mas achavam que função da educação era exclusivamente reproduzir a sociedade tal qual se apresentava em sua objetividade desconsiderando a possibilidade da revolução

social.

2.1.2.1.1 Teorias não-críticas

As teorias não-críticas são a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tradicional compreende a marginalidade como ignorância. Marginal é o não esclarecido. A escola tem o papel de remediar esse problema à medida que o professor é centro da operacionalização do ensino e a ele é delegada a função de curar os ignorantes por meio da transmissão lógica dos saberes aos alunos. Estes, por outro lado, assimilam, de forma gradativa, os conhecimentos transmitidos. Para esta pedagogia, o importante é aprender.

A Pedagogia Nova surge como uma teoria que critica a concepção tradicional de educação. Para ela, o problema da marginalidade é entendido como rejeição. Marginal é aquele que não se sente aceito pelo grupo e, conseqüentemente, pela sociedade em geral, é o rejeitado. À medida que ajusta e adapta o indivíduo, introduzindo nele o sentimento de aceitação a Educação, a educação assume a forma de instrumento de correção, visto que a organização escolar passa por uma mudança de paradigma.

Nesse sentido, o professor passa a ser o mediador e orientador da aprendizagem, cabendo aos alunos a iniciativa da aprendizagem. Por esse prisma, o importante é aprender a aprender. Esta concepção pedagógica ampliou o problema da marginalidade, uma vez que aperfeiçoou a qualidade do ensino nas escolas da elite econômica, enquanto as camadas populares sofriam com o desinteresse pela transmissão do conhecimento.

Adotada pela ditadura militar como pedagogia oficial no Brasil e inspirada na “falsa ideia de neutralidade científica e nos fundamentos de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista traz para as escolas o *modus* operante fabril partindo em defesa da reorganização do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional (Martins, W., 2019, p. 26).

Os professores e os alunos, sob essa ótica, são meros executores do processo e reprodutores de técnicas convertidas em eficiência. Nessa compreensão, a marginalidade é entendida como incompetência. Marginal é o que não se adequa aos meios do processo educacional, ou seja, o improdutivo, o incompetente. A educação tem a função de equalizadora que forma indivíduos eficientes para contribuírem com o desenvolvimento e aumento da produtividade na sociedade, bem como para o fortalecimento do sistema.

O fato é que o problema da marginalidade aumentou ainda mais a desigualdade entre as escolas da elite e da classe trabalhadora, pois “[...] o conteúdo do ensino tornou-se ainda

mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.” (Saviani, 1999, p. 26). Aprender a fazer é o que baliza esta concepção.

2.1.2.1.2 Teorias Crítico-Reprodutivistas

As teorias que compõem este grupo são a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE) e a teoria da escola dualista, conforme se passa a descrever em alíneas.

A) Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica

Partindo da premissa de que toda sociedade se estrutura nas relações de força material entre classes, e que sobre este sistema erigem-se um outro de relações de força simbólica cujo objetivo é garantir por dissimulação da realidade as relações de força material, Pierre Bourdieu e J. C. Passeron (1975) justificam esta teoria.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 19 *apud* Saviani, 1999, p. 29).

Para Saviani, essa teoria conduz ao entendimento de que a função da educação é reproduzir as desigualdades sociais por meio da reprodução cultural, incidindo, diretamente, na reprodução social. Marginais seriam aqueles que compõem a classe dominada. Isso ocorre, conforme a teoria, tanto pela ausência de força material (capital econômico), que marginaliza socialmente, quanto pela ausência de força simbólica (capital cultural), que marginaliza culturalmente. Segundo o autor, o raciocínio desses autores indica que a educação é um elemento que reforça a marginalidade em vez de um fator que a supere. Ao fim de sua análise, Saviani (1999) cita Snyders (1977, p. 287). Para resumir a crítica lançada a essa teoria: “Bourdieu-Passeron ou a luta de classes impossível” (Martins, W., 2019, p. 29).

B) Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE)

Partindo da análise dos sistemas de produção material, apontando a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existente, Louis Althusser (1970) distinguiu conceitualmente os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Os ARE funcionam de forma massiva pela violência e de forma secundária pela ideologia, já os AIE, inversamente, funcionam de forma massiva pela ideologia e de forma secundária pela repressão.

São ARE: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc.); e os AIE, Althusser enumera, provisoriamente, da seguinte forma:

AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), -O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), -O AIE familiar, -O AIE jurídico, -O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), - o AIE sindical, - O AIE da informação (imprensa, rádio- televisão etc.), - O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.)" (Althusser, 1970, p. 43-44 *apud* Saviani, 1999, p.33).

Da tese de que a ideologia tem uma existência material, deriva a tese de que a escola é o principal AIE do Capitalismo mais maduro. Althusser a nomeia de Aparelho Ideológico Escolar. Segundo ele, os AIE são o resultado material da ideologia. Sendo no contexto desta sociedade (de classes) a materialização da ideologia da classe dominante.

Numa sociedade capitalista, segundo essa teoria, a educação escolar como AIE assume o papel de protagonista mantendo e legitimando a dominação burguesa (donos dos meios de produção que exploram a força de trabalho) sobre a classe trabalhadora (camada social que vende a sua força de trabalho e não tem acesso às riquezas por ela mesma produzida) (Martins, W., 2019, p. 29).

Para Saviani, essa teoria indica que a função da educação é reproduzir as relações de exploração capitalista que tem como método a inculcação massiva da ideologia dominante por meio da aprendizagem dos saberes por ela organizados. Nessa teoria, marginalizada é a classe trabalhadora. A pergunta que se intaura é:

Nesse contexto, como se coloca o problema da marginalidade? O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. 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, 1999, p. 34).

Na realidade, Althusser até reconhece a existência da luta de classes, entretanto, esta fica praticamente dissolvida, é heroica, mas inglória, pois desconsidera a possibilidade de ter qualquer êxito.

C) Teoria da escola dualista

C. Baudelot e R. Establet (1971) elaboraram a teoria da escola dualista na qual concebem a escola como espaço formado por duas grandes redes: a burguesia e o proletariado.

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária superior (rede S.S.).
2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária profissional (rede P.P.).
3. Não existe terceira rede.
4. Estas duas redes constituem, pelas relações que as definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho ideológico do Estado capitalista.
5. Enquanto tal, este aparelho contribui, pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer-dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante.
6. É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas Causas e seus efeitos (Baudelot; Establet, 1971, p. 42 *apud* Saviani, 1999, p. 36).

Para os autores, segundo Saviani, enquanto aparelho ideológico, a escola tem as funções de formar força de trabalho e internalizar a ideologia burguesa. Ao mesmo tempo, ocorre a sujeição, o disfarce e o recalçamento da ideologia proletária. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica.

Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (enão 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” (Saviani, 1999, p. 37). O autor ainda afirma:

[...] ideologia proletária que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está presente em pessoa na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é visada no horizonte pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa” (Baudelot & Establet, 1971, p. 280 *apud* Saviani, 1999, p. 38).

Segundo Saviani, conduzir o problema da marginalidade pelo prisma desta teoria é admitir que e “[...] o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente” (Saviani, 1999, p. 38). Para ele, os autores dedicaram seus esforços em compreender a escola no campo da luta de classes, mas não a perceberam, logo, não a encararam como arena e mira desta colisão de forças. “Daí o motivo de Saviani (1999) citar Snyders (1977: 338-44) para marcar sua avaliação em relação à teoria dualista a seguinte expressão: “Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil”” (Martins, W., 2019, p.33).

Para Saviani, as teorias crítico-reprodutivistas contribuíram mais para os interesses burgueses do que para os das camadas populares, uma vez que negam “[...] a possibilidade da revolução à essas camadas ao negligenciarem a história não reconhecendo a dimensão histórica da ação humana” (Martins, W., 2019, p.33).

[...] tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina tendo alimentado ao longo da década de 70 uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tomar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região (Saviani, 1999, p. 39).

2.1.2.1.3 O que diz a teoria histórico-crítica?

Segundo Saviani (1999), tanto as teorias não-críticas, quanto as teorias crítico-reprodutivistas negligenciaram a história ao debruçarem seus esforços sobre a prática educacional. Sobre esse, fato ele diz:

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivistas o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se-passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (Saviani, 1999, p. 40).

Saviani parte do seguinte problema para analisar o problema da marginalidade, tendo como critério de criticidade a própria história: “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (Saviani, 1999, p. 41). E assim, nessa nova perspectiva educacional que surge a partir das reflexões do professor Saviani, leva-se em consideração a lição aprendida com as teorias crítico-reprodutivista, para que “[...] não incorramos em uma análise idealista e voluntarista da realidade que romantiza a escola enquanto equalizadora solitária das contradições sociais” (Martins, W., 2019, p. 34). Isso significa que, para essa nova concepção pedagógica “[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 1999, p. 41).

Partindo do pressuposto de que a transformação histórica da escola não favorece os interesses da classe dominante, uma teoria crítica que não seja reprodutivista só pode ser construída a partir da reorganização de elementos apropriados pela classe dominante, mas que não pertencem, essencialmente, à sua ideologia, colocando-os a serviço dos interesses das classes dominadas. Essa é a proposta da PHC. Nesse sentido, Saviani (1999) propõe outra questão: seria possível articular a escola aos interesses das classes dominadas?

Impondo-se a tarefa de “[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias críticoreprodutivistas)” (Saviani, 1999, p. 41), a teoria histórico-crítica (crítica não-reprodutivista) se propõe como possibilidade de superação da hegemonia dominante ao passo que coloca nas mãos dos educadores, considerando os limites impostos, “[...] uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de

um poder real” (*Ibid.*).

Assim como as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas desempenham, igualmente, o papel de contribuir para o desconhecimento das reais condições de vivência marginalizada da classe trabalhadora. O êxito dessa ação intencional burguesa se dá por meio da ocultação e do furto dos meios de perceber os reais condicionantes sociais, garantindo, assim, a permanência das elites capitalistas na dominação histórica no seio das lutas de classe. Para Saviani, “[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (1999, p. 41 e 42).

Segundo Saviani, esse risco pode ser evitado desde que se compreenda, de forma essencial, a natureza específica da educação. Para isso, é necessário entender a sociedade em sua totalidade como resultado de múltiplas determinações e marcada por contradições complexas, historicamente desenvolvidas no contexto das lutas de classe. No capitalismo, essas contradições assumem formas veladas, manifestando-se por meio da exploração e da alienação do trabalho, bem como pela reprodução das relações de produção dentro da escola, por meio de práticas que promovem a inculcação ideológica.

Dar voz e instrumentos contra-hegemônicos para a classe trabalhadora, sobretudo, por via da educação escolar, são dois dos objetivos estruturantes dessa teoria que retoma a luta contra a discriminação e o rebaixamento do ensino ofertado às camadas populares, bem como lutar contra a marginalidade através da escola, para garantir à classe trabalhadora um ensino da melhor qualidade dentro das possibilidades históricas atuais. Isso posto, essa teoria tem papel de “[...] dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 1999, p. 42).

2.1.3 Desdobramentos da PHC

Em seus 50 anos de elaboração, a PHC tem influenciado professores e intelectuais nas suas reflexões acerca da educação, sem perder de vista o seu caráter coletivo que tem sido fundamental para os seus desdobramentos e sua consolidação enquanto corrente pedagógica. A partir daí, essas preocupações tomam corpo e vão sendo discutidas mais amplamente, tanto pelos movimentos de professores e especialistas em educação, como pelos mestrados e orientadores de mestrado. Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente (Saviani, 2013, p. 62).

O certo é que a PHC já possui um sólido conjunto de produções e reflexões que

levantam questões fundamentais para o debate e a pesquisa em Educação, questões que permanecem atuais e pertinentes. Entre elas, destacam-se: a disputa de classes no campo educacional; a necessidade urgente de uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, em oposição aos da burguesia; a articulação entre Política, Estado, Economia e Educação; e a denúncia da carga ideológica burguesa presente no currículo da educação pública oferecida pelo Estado à classe trabalhadora.

Ademais, a PHC busca, por meio de sua práxis pedagógica, romper com a alienação promovida pelo capitalismo, historicamente construída por uma classe dominante que utiliza a educação escolar como instrumento de dominação, a fim de legitimar as desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista. Nesse mister, a PHC tem organizado eventos, seminários, grupos de estudos e de pesquisa, tentado se institucionalizar e apresentado inúmeras outras problematizações no âmbito da educação brasileira que surgiram e surgem desde o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

2.2 Corpus teórico da PHC: concepções, fundamentos e conceitos

Toda concepção pedagógica decorre de um esforço intelectual de grande envergadura, cujo propósito é elaborar um *corpus* teórico que consiga garantir a sua fundamentação. No caso da PHC, a base que orienta seus fundamentos está em

[...] consonância com os propósitos de uma educação capaz de fazer os enfrentamentos, que aliado a outros instrumentos de luta da classe trabalhadora, possam contribuir para superação da opressão historicamente imposta pelo capitalismo (Martins, W., 2019, p. 40).

2.2.1 Fundamentos filosóficos

Partindo de uma visão dialética da Filosofia da Educação, tendo seu enraizamento teórico no pensamento de Marx e Engels, a PHC compreende e explica as relações sociais, bem como as presentes na luta de classes. “A partir do concreto, baseados nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), os autores definem uma determinada concepção de mundo, homem e sociedade. Tais definições estão nas bases da formulação da PHC” (Gonçalves; Orso, 2017, p.9). Trata-se, portanto, de uma corrente pedagógica que concebe “[...] a realidade objetiva como fonte e produto do processo educacional, este que não se encerra em si mesmo, tampouco é capaz de determinar isoladamente as relações sociais” (Martins, W., 2019, p. 40). Assim sendo, traz em sua concepção a “[...] relação do movimento e das transformações” (Saviani, 2013, p.119), ou seja, para essa concepção de educação, a dialética é uma categoria estruturante e norteadora do processo educativo.

Ressalta-se, entretanto, que essa dialética se difere da Hegeliana, à medida que não considera o pensamento como construtor da realidade, pelo contrário, a dialética marxiana, expressada no materialismo histórico, interpreta a realidade como construtora do pensamento, visto que a interpreta com base nas condições materiais, que, para além da observação, inclina-se para a transformação dessa mesma realidade observada.

Assim sendo, a PHC é uma pedagogia dialética do mundo real, despida de qualquer idealismo. Além disso, ela se difere de uma pedagogia dos conceitos, pois, como referência de sua viabilidade, considera as relações sociais concretas em que está inserida, tendo como substrato e fundamentação de sua práxis o próprio materialismo histórico.

Trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Saviani, 2013, p. 119-120).

Articulada em um movimento não sequencial, mas dialético, a práxis é um “[...] conceito sintético que articula a teoria e a prática” (Saviani, 2013, p.120). Nesse movimento dialético, não há um predomínio da teoria sobre a prática, assim como não há um da prática sobre a teoria, mas se trata de uma articulação desses dois polos que se completam e são intrínsecos ao fazer do trabalho docente. E assim, “[...] à medida que a teoria fundamenta a prática, esta também é resultado do desenvolvimento da prática que a orienta num constante processo de transformação e ressignificação” (Martins, W., 2019, p. 41).

Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática, é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso remete à questão do método (Saviani, 2013, p. 120).

Para o autor, há uma relação de completude entre teoria e prática docente, isto é, a práxis é uma prática fundamentada teoricamente, logo, enquanto concepção filosófica do trabalho pedagógico, a PHC não vê um primado da teoria em relação à prática como sustenta o idealismo, assim como não há um predomínio da prática sobre a teoria, como apregoa o pragmatismo. Ademais, a prática isolada da teoria é vazia, assim como a teoria afastada da prática é mero espetáculo (Martins, W., 2019).

Esta tríade formada pelos três conceitos (Dialética, Materialismo Histórico e Práxis) fundamenta filosoficamente essa concepção histórico-crítica da educação. Dessa maneira, deve-se vislumbrar a formação do indivíduo numa perspectiva histórica que considere as condições objetivas concretas como determinante do ser social. Em

relação a esta formação, pode-se afirmar que “o vir-a-ser do indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais precisa ser concebido enquanto processo maior, o do vir-a-ser histórico do ser humano enquanto ser social” (Duarte, 1993, p. 15).

Duarte (1993) definiu seis categorias que são indispensáveis para a reflexão acerca da formação do indivíduo que se configura processual, mas não linear. A seguir, destaca-se:

A análise da categoria de **indivíduo para-si** sintetiza, em termos do processo de formação da individualidade, a análise da relação entre **objetivação** e **apropriação**, entre **humanização** e **alienação** e também da categoria de **gênero humano**. A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo enquanto alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfeticização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica na formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação (Duarte, 1993, p. 20, grifo nosso).

Gomide e Jacomeli (2016) afirmam que Marx considera que o trabalho, ao longo da história, vem produzindo a humanidade nos indivíduos. O trabalho se constitui como atividade específica e particularizada da humanidade, deste modo, é o aspecto qualificador e diferenciador em relação aos demais animais da natureza. E como elemento diferenciador, o trabalho é caracterizado pela teleologia de sua ação, pois se dá de forma deliberada e intencional de transformar a natureza, cujo objetivo é satisfazer e garantir a existência e sobrevivência da espécie humana. O caráter teleológico se dá pela “[...] antecipação mental do resultado que se pretende alcançar pela atividade desenvolvida” (Martins, W., 2019, p. 42). Como se pode constatar,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (Marx, 1996, p. 298 *apud* Gomide; Jacomeli, 2016, p. 02).

Essa individualidade para-si, sobre a qual Newton Duarte discorre, realiza-se através da atividade que o objetiva na sociedade. O professor, por exemplo, na perspectiva histórico-crítica, é objetivado pela especificidade da natureza do seu trabalho: o intelectual. E esta é sua atividade objetivadora na sociedade, pois é por meio de um processamento intelectual que o professor consegue articular teoria e prática em seu trabalho educativo, como apontou Saviani.

Desse modo, a prática docente, assim como a prática social em geral, não se desenvolve em um campo neutro, tampouco isento de intencionalidade. Toda ação humana está orientada por escolhas e objetivos que visam à realização de determinados fins. No contexto educativo, as ações didático-pedagógicas, por meio do planejamento e da execução, tornam possível a

concretização da práxis pedagógica, que deve se constituir como chave de abertura do processo educacional.

2.2.1.1 Pressupostos teóricos de análise

A PHC é uma corrente pedagógica cujo objetivo é revelar os condicionantes objetivos da realidade social que, muitas vezes, não são percebidos de forma imediata. Ela parte de uma concepção de mundo e de ser humano que propõe um projeto de educação articulado a um projeto de transformação social. Nesse sentido, compreende a escola como um espaço de contradições e de disputa entre as classes sociais. Ademais, sob uma perspectiva revolucionária, a PHC orienta-se para a superação da sociedade capitalista.

Assim sendo, as concepções de mundo, sociedade, educação, escola e de humano, na perspectiva histórico-crítica, advêm da relação com o MHD, por conseguinte, são fundamentadas no Marxianismo. Por trazerem em suas construções, o critério de criticidade apontado pela PHC, que é ter como base as relações sociais concretas a partir de uma perspectiva histórica, estas concepções são chamadas de histórico-críticas e caracterizam-se conforme se descreve nas alíneas a seguir.

A) **Mundo**

A compreensão científica do MHD tem como pressuposto que o mundo é material e seus fenômenos são diferentes expressões da matéria em movimento, assim como suas leis não carecem de um ser abstrato exterior à sua imanência. Nessa concepção, a realidade é material, composta de infinitas e múltiplas contradições e de leis (naturais e sociais) objetivamente determinadas, podendo ser compreendidas pela inteligência humana no formato de conceitos e ideias no processo histórico humanizador: a reflexão dialética.

Essas leis dialéticas são de uso exclusivo da classe revolucionária dominada no capitalismo, neste caso, o proletariado, pois, esta é, em sua essência, “[...] o fundamento da concepção de mundo que interessa para viabilizar as transformações capazes de assegurar os interesses de classe” (Martins, W., 2019, p.44). E é nessa compreensão dialética de construção do mundo, que o MHD e a PHC confluem.

Até agora, o principal defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, o mundo sensível, só são apreendidos sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, enquanto práxis, de maneira não subjetiva. Em vista disso, o aspecto ativo foi desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas só abstratamente, pois o idealismo naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal.

Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente distintos dos objetos de pensamento, mas não considera a própria atividade humana como atividade objetiva. É por isso que em *A Essência do Cristianismo*, ele considera como autenticamente humana apenas a atividade teórica, ao passo que a práxis só é por ele apreendida e firmada em sua manifestação judaica sórdida. É por isso que ele não compreende a importância da “atividade revolucionária”, da atividade “prático-crítica” (Marx; Engels, 1998, p. 99).

B) Sociedade

A PHC concebe a sociedade como espaço de contradições e de luta de classes. Dito isso, busca superar este modelo social de classes por meio do destronamento da classe social dominante, nesse caso, a burguesia capitalista, visando à participação e à rearticulação da classe trabalhadora na distribuição das riquezas produzidas por ela.

Em sua pesquisa Marx se propôs a esclarecer as leis que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento e a substituição do capitalismo por outra forma social de mais alto nível. O socialismo é o nome desta forma social, de mais alto nível, que se gesta no interior do próprio capitalismo com base nas contradições que lhe são próprias (Saviani, 2008, p.239- 240).

“Uma sociedade ideal e justa, onde todos os indivíduos sejam partícipes do gozo das riquezas produzidas pelo trabalho, só se constitui enquanto tal a partir de uma reflexão da realidade posta na busca de superar e transformar a desigualdade social” (Martins, W., 2019, p. 45). Entretanto, sabe-se que uma sociedade só alcança o aniquilamento da desigualdade, se ela passar uma transformação radical mediante a qual os indivíduos, do ponto de vista revolucionário, também transformem sua forma de pensá-la e de organizá-la.

Para Dermeval Saviani, principal elaborador e referência dessa concepção, a educação é indissociável da sociedade e pode servir tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para **a necessária transformação histórica da sociedade em direção ao socialismo** (grifo nosso) (Lombardi, 2008, p. 32).

C) Educação

Enquanto concepção teórico-metodológica da educação, a PHC é uma práxis pedagógica, à medida que se constitui como uma teoria crítica e revolucionária da educação, cuja finalidade é possibilitar uma compreensão totalizadora da realidade concreta, sinalizando para estratégias políticas que extinguem a desigualdade social contribuindo para ascensão da classe trabalhadora ao poder. Logo, “[...] a educação cumpre uma função fundamentalmente política” (Lombardi, 2008, p. 33), a qual Saviani entende como sendo a “[...] socialização do conhecimento” (Saviani, 1999, p. 98).

Nesse sentido, a PHC entende os problemas educacionais como resultados do contexto

social, político e econômico no qual estão inseridos, concebendo a educação como fruto de contradições, determinações e mediações. Sendo a própria educação, na perspectiva da PHC, uma prática social dentro de uma totalidade concreta, social, econômica e politicamente determinada pelas macroestruturas da sociedade (Martins, W., 2019).

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto mudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (Marx; Engels, 1998, p. 100).

D) Escola

Segundo a PHC, por ser um espaço de contradições e palco para a luta de classes, a escola tem um papel fundamental na rearticulação dos saberes historicamente desenvolvidos em torno dos interesses da classe trabalhadora, por isso, “[...] faz-se necessário perceber a relação dialética entre educação e sociedade, trazendo para dentro da escola as questões políticas que determinam o seu funcionamento” (Martins, W., 2019, p. 46). Na escola, mas não unicamente nela, “[...] o indivíduo adquire consciência de sua condição social, isto lhe possibilita a superação do lugar que lhe foi reservado pela sociedade, iniciando uma busca por aquilo que historicamente lhe tem sido negado” (Martins, W., 2019, p. 46).

Em vista disso, é nesse espaço que serão socializados os conhecimentos sistematizados pela humanidade, bem como é na escola que o indivíduo se apropria das determinações objetivas que o formam, desempenha a sua função política e descobre-se como fruto das contradições da sociedade em que está inserido.

Sendo assim, em lugar de uma escola onde “professores fingem que ensinam” para “alunos que fingem que aprendem, centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao entendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social (Lombardi, 2008, p.35).

E) Humano

A compreensão de humano da PHC compatibiliza-se com a concepção marxiana.

Feuerbach converte a essência religiosa em essência humana. Mas a essência humana não é abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, que não empreende a crítica desse ser real, é, por conseguinte, obrigado: 1 – a abstrair-se do curso da história, e a tratar o espírito religioso como uma realidade que existe por si mesmo, supondo a existência de um indivíduo humano abstrato, isolado; 2 – a considerar, por conseguinte, o ser humano unicamente como “gênero”, como universalidade

interna, muda, ligando de modo natural a multidão dos indivíduos (Marx; Engels, 1998, p. 101).

Na VI tese, Marx apresenta sua conceituação de humano como ser socialmente determinado pelas relações objetivas. Mas para Saviani, é em seu livro, *A ideologia alemã*, que ele principiará de “[...] fatos reais, da produção e das relações sociais” (Saviani, 2008, p. 228) para indicar que é na efetividade da existência humana e nas contradições do mundo real que se desvela o que é o gênero humano, e não a partir de uma essência externa. Portanto, para a PHC o indivíduo não se constrói de forma isolada da sociedade, mas é determinado historicamente por ela (Saviani, 2008).

Na passagem dos *Manuscritos de 1844* para *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã* o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis,⁴⁷ ou seja, o homem é entendido como ser prático, produtor, transformador. Em consequência, o conceito de alienação deixa de desempenhar o papel central que desempenhava nos *Manuscritos*. Em lugar de ser o fundamento explicativo da situação humana, passa a ser considerado como um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho (Saviani, 2008, p. 228, grifo do autor).

2.2.2 Fundamentos Científicos

Ao longo da história da Teoria do Conhecimento, o problema da verdade tem sido abordado por diversas concepções teóricas que procuram explicar a relação entre o pensamento e a realidade. Com o avanço da cientificização do saber humano, descrever fatos, prever fenômenos e construir discursos objetivos passou a exigir métodos rigorosos de investigação, análise e síntese, capazes de confirmar ou refutar as hipóteses formuladas na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o valor de verdade de uma teoria científica se estabelece conforme o grau de correspondência com a realidade concreta. Tal valor é avaliado a partir da coerência entre os enunciados científicos e as condições objetivas existentes, traduzindo, de forma fundamentada nos fatos e fenômenos históricos, a materialidade das relações sociais. E o MHD tem como base de verificação dos seus postulados as relações sociais. O valor de verdade de um enunciado é verificado a partir da materialidade, “[...] sob pena de resvalar gnosiologicamente na especulação de fundamento idealista” (Martins, W., 2019,p.47).

Sob essa perspectiva, a educação escolar é o resultado da influência dessa nova visão de mundo (ciência) no campo da educação, que é uma prática social global, cujo caráter histórico e cultural revela a sua importância na luta de classe engendradas no seio do capitalismo. “A partir da sociedade moderna ainda vigente pelo menos no Ocidente, a forma

dominante de Educação é escolar. Isto é tão claro que é difícil pensarmos em educação sem escola” (Saviani, 2013, p. 84).

O conhecimento sistematizado que é apreendido na escola em conjunto dos elementos construídos objetivamente pela sociedade, ampliam e transformam os indivíduos, alterando os atos anteriormente impensados em ações conscientes que produzem, até mesmo, o próprio saber objetivamente sistematizado e historicamente elaborado - “a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (Saviani, 2013, p. 84).

Ressalte acerca disso que a capacidade de conhecer que particulariza o gênero humano no reino animal. Por isso o ensino é, ao mesmo tempo, a natureza social da educação e seu método caracterizador. E, pensando a PHC enquanto teoria da educação que apresenta seus pressupostos práticos, logo, um método, pode-se afirmar que esta também é uma concepção científicada Educação.

Na primeira etapa a pedagogia se identifica com a própria prática educativa definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui. “Substancialmente, desde a civilização suméria e egípcia (3238- 525 a.C.) e da chinesa 2500 a.C. – 476 d.C.) a prática do ensino sobre 49 repetições, sobre transcrições de textos e sobre uma rigorosa memorização” (p.38) acompanhados sistematicamente de castigos físicos. Na segunda etapa, que se estende de Sócrates e Platão (Séc. V a. C.) até a primeira metade do século XX, “a pedagogia se torna o momento da reflexão crítica da própria prática educativa”. Aí a racionalidade deixa de ser entendida como algo inerente à educação, tornando-se uma espécie de meta-educação voltada para a “construção de teorias da educação, sobre a educação e para a educação. E em tal construção a filosofia é soberana” (p.43). Finalmente, a terceira etapa se inicia no último quartel do século XX e ainda não está concluída. Nessa etapa, segundo Genovesi, a pedagogia se torna “a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue. A educação se torna um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la” (p.72-73) (Saviani, 2011, p.14-15).

Para o autor, Genovesi (1999) possibilita pensarmos em inúmeras ciências da educação, mas dando destaque à Pedagogia, cuja função é, também, ofertar formatos de ensino “[...] racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis” (Saviani, 2011, p. 15). Em face disso, compreende-se a Pedagogia dialeticamente como fonte e o objeto das ciências da educação. É fonte na medida em que se constitui base imprescindível da formulação das outras ciências da educação e objeto, porque também é fruto das reflexões dessas ciências. Assim, “[...] a pedagogia é somente uma das ciências da educação, ainda que aquela decisiva à qual cabe criar e pôr em foco formalmente o objeto educativo em estreita relação com o seu fazer histórico” (Genovesi, 1999, p.99 *apud* Saviani, 2011, p. 15). E ela mesma é condição existencial das demais ciências da educação, uma vez que, “[...] onde não há pedagogia não pode haver ciências da educação” (Genovesi, 1999, p.107 *apud* Saviani, 2011, p. 15).

2.2.2.1 A PHC no debate científico

Em 2011, Saviani identificou uma transformação que invertia o empreendimento da ciência. De fato, a função ideológica, que era subordinada à função gnosiológica na produção do conhecimento científico, passa a se sobrepor a qualquer gnosiologia. “O pensamento pedagógico crítico não pode ignorar essas metamorfoses” (Saviani, 2011, p.25).

É importante compreender esse movimento porque tanto a Educação quanto a Pedagogia lançam mão do conhecimento científico como práxis educacional intencional. Seguindo Marx, a PHC assume uma ontologia realista e uma diretriz gnosiológica objetivista da realidade, assumindo dois pressupostos na busca por produzir “[...] conhecimentos cientificamente fundamentados” (Saviani, 2011, p. 27). São eles:

1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se buscaconhecer (Saviani, 2011, p. 27).

Percebe-se que a orientação pós-moderna relativista e eclética que é “[...] hegemônica na contemporaneidade, vem dificultando a solução efetiva dos graves problemas educacionais que enfrentamos em nosso país” (Saviani, 2011, p. 27). A PHC se configura como orientação pedagógica crítica que busca orientar eficazmente a prática educativa com base nesses conhecimentos. Em 2008, Saviani, em sua obra *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, “[...] retoma uma discussão já iniciada por ele em 1976, sobre a especificidade do conhecimento científico na construção do debate, assumindo posição contrário quanto ao lugar da pedagogia em sua estruturação” (Martins, W., 2019, p. 50).

O autor da PHC se opõe de forma categórica à perspectiva defendida por Genovesi, ao afirmar que, mais do que ser apenas mais uma entre as ciências da educação, a pedagogia ocupa uma posição fundamental, coincidindo seu objeto diretamente com o próprio fenômeno educativo. Enquanto as demais ciências partem de seus próprios objetos específicos para abordar a educação de maneira indireta, a pedagogia, segundo Saviani, tem como objeto central a própria educação. É nesse reconhecimento que se fundamenta a validade científica da PHC.

As chamadas ciências da educação, em verdade são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação sob o aspecto de seu próprio objeto recortando, no conjunto do fenômeno educativo aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto (Saviani, 2011, p. 27).

Notam-se duas perspectivas de ciência(s) da educação. Na primeira, os pontos de partida e chegada são exteriores à educação, sendo ela ponto de passagem. Esse primeiro grupo de ciências da educação é composto pela Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Economia da Educação, Antropologia Educacional, Biologia Educacional etc., que consideram a educação como objeto a ser analisado com base na visão de cada ciência, sendo ato meramente sociológico, psicológico etc. Assim, pode-se inferir acerca disso o seguinte: “[...] âmbito do processo educativo, encara-se este como um terreno de verificação de hipóteses que se comprovadas opulentam o sistema teórico da disciplina sociológica, psicológica, econômica, etc., anteriormente mencionadas” (Martins, W., 2019, p. 51).

Por outro lado, a segunda perspectiva defendida pelo idealizador da PHC coloca a educação de forma dialética como ponto de partida e chegada. No tocante a isso, Saviani distingue-se de Genovesi, pois aponta para o entendimento de que essas ciências devem auxiliar a PHC, já que ela se propõe como uma orientação pedagógica basilar da práxis educacional.

Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, entre outros, são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse o caminho através do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (Saviani, 2008, p. 139-140).

2.2.2.2 Fundamentos psicológicos

Saviani buscou apoiar a PHC em uma teoria psicológica que concebesse o processo formativo do indivíduo e a sua aprendizagem como síntese histórica de múltiplas determinações sociais objetivas, desse modo, “[...] a educação é a formação do indivíduo enquanto um ser essencialmente social e histórico” (Duarte, 1996, p. 15). Assumindo essa premissa, lança mão da teoria Vygotskyniana da Psicologia Histórico-Cultural (PHCult), pois ambas “[..] apresentam o homem como ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano” (Martins, L., 2016, p.14).

A Pedagogia Histórico-Cultural (PHCult⁴), fundamentada na filosofia materialista histórico-dialética, aborda o desenvolvimento psíquico com base na ideia de que a assimilação dos signos culturais é essencial para o processo de desenvolvimento social. Nessa perspectiva,

a teoria volta-se para a compreensão da natureza social do ser humano, entendido como um ser que se constitui e se humaniza ao longo de seu processo histórico de formação da consciência. Essa natureza não é algo dado por ordem natural, mas sim uma construção social e histórica realizada pela própria humanidade.

Assim como a PHC, a PHCult também buscou entender como que ocorre o processo de internalização das “particularidades humanas” nos indivíduos à luz da “prática histórico-social”. Isso porque, para uma psicologia marxista, esse processo necessita de um método que supere a ideia tradicional de desenvolvimento como sendo um conjunto de procedimentos em favor de um método que se apoia numa ideia de humano como fruto da herança objetiva da prática histórico-social (Martins, L., 2016).

Vygotski critica aqueles que tentavam construir uma psicologia marxista através do “método das citações dos clássicos do marxismo e afirmava que não queria encontrar uma psicologia já pronta nesses clássicos, mas sim apreender deles o método para construir essa psicologia. Método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas sim a síntese de uma concepção de conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico (Duarte, 1996, p. 79).

Assim como Vygotski, Saviani também reconhece a simultaneidade entre o desenvolvimento da natureza biofísica e a assimilação da natureza humana. É por apropriação cultural que a filogenia é transformada em humanização, sendo o próprio psiquismo um produto originado da construção histórica. (Martins, L., 2016).

O fato é que a teoria de Vygotski se difere das demais correntes psicológicas por trazer a história para o centro de seus debates.

O divisor de águas para a escola de Vygotski, quando da caracterização das correntes da psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Ora, para eles somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico (Duarte, 1996, p. 84, grifos do autor).

O criador da PHCult “[...] iniciou uma investigação em torno das origens dessas transformações apontando para uma distinção qualitativa entre as propriedades psíquicas herdadas pela natureza transmitidas filogeneticamente e aquelas erigidas socialmente (Martins, W., 2019, p.53).

As primeiras ele denominou de *funções psíquicas elementares*, que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores. As segundas, por sua vez, foram qualificadas como *funções psíquicas superiores*, que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a

relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social (Martins, L., 2016, p.15, grifos da autora).

Vygotsky reconhece a categoria trabalho como “[...] fator decisivo da humanização do psiquismo” (Martins, L., 2016, p.15). Isso é evidenciado pela ruptura com as ações espontâneas em favor de ações voluntárias conscientes. Dessa forma, a transformação das funções psíquicas elementares em superiores ocorre como um processo condicionado, no qual a complexificação das funções iniciais possibilita o surgimento da consciência vinculada ao trabalho social.

Nessa dinâmica, o signo ocupa um papel central, sendo considerado “[...] o condicionante nuclear de requalificação do sistema psíquico humano” (Martins, L., 2016, p. 16). Vygotsky entende o signo como ato instrumental (qualidade) de natureza especificamente humana, que se estabelece na relação entre o estímulo ambiental e a resposta do indivíduo. Como um meio auxiliar, o signo impulsiona e retorna sobre as funções psíquicas, convertendo as ações espontâneas em ações intencionais.

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (Vygotski *apud* Martins, L., 2011, p. 16).

A PHC se apoia na PHCult à medida que esta última introduz o conceito de signo para indicar a ação instrumental enquanto base para o desenvolvimento do psiquismo humano, concebendo o “[...] desenvolvimento como processo mediado e subjugado ao ensino” (Martins, L., 2016, p. 16).

Essa noção de desenvolvimento humano condicionado ao ensino, segundo Martins (2016), nos traz duas questões que merecem ser destacadas: o conceito de mediação e o caráter qualitativo dos signos enquanto ferramentas do psiquismo. O conceito de mediação extrapola a mera relação mecânica de intercessor entre os dois polos, e se figura como uma interconexão entre as essências do sujeito e do objeto que causa modificações e amplia a potência da ação trabalho (Martins, W., 2019, p. 54).

Como conceito ou como instrumento de trabalho, o signo atua como mediador dessa relação. Contudo, o domínio do signo, assim como a relação entre sujeito e objeto, não ocorre de forma espontânea. Quem disponibiliza o signo e media sua apropriação é outro sujeito, socialmente constituído, que já possui o conhecimento e o controle necessários sobre o signo.

O aspecto qualitativo dos signos enquanto instrumentos do psiquismo ocorre por meio da forma no campo do universo simbólico onde os “objetos e fenômenos da realidade concreta assumem a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva”.

[...]

Essa subjetivação da objetividade direciona o sujeito na realidade concreta e por meio da palavra se torna consciente. Esse universo simbólico é fruto da “atividade coletiva objetivada na cultura”, se apresenta como “produção supraindividual a ser compartilhada entre os homens e transmitida às novas gerações”, ou seja, exige o ensino (Martins, L., 2016, p. 16-17).

A PHC propõe-se a esclarecer aquilo que foge à percepção psíquica elementar e pode ser internalizada pelas funções psíquicas superiores no âmbito escolar por meio da práxis docente. O professor tem a função de aproximar o aluno dos conceitos que organizam e são base da sociedade. Segundo Lígia Martins (2016), Vygotsky alterou a ordem estabelecida pela psicologia tradicional e colocou “[...] o ensino como condição primária e fundante do desenvolvimento” (Vygotsky, 1995 *apud* Martins, L., 2016, p. 20).

Segundo essa teoria crítica não-reprodutivista, o aluno e o professor são modificados qualitativamente. Contudo, “[...] é o professor que transmite e descortina o desenvolvimento cultural, histórico e social que são construídos objetivamente e „instrumentalizados“ no currículo escolar” (Martins, w., 2019, p 56). Nesse sentido, é possível chegar-se à conclusão de que é “[...] condição precípua do professor histórico-crítico adquirir consciência de classe e de si, renunciar a estrutura social imposta pelo capitalismo e contribuir para o desenvolvimento omnilateral dos alunos” (Martins, w., 2019, p 56).

Descortinar e transmitir a real objetividade, que é historicamente construída pela sociedade, aos indivíduos que ratificará o ponto de encontro entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Precisamente, os saberes construídos historicamente, a simbologia da cultura e o conhecimento elaborados e sistematizados pela sociedade, são “[...] transmitidos pela complexificação da palavra, ou seja, pela abstração conceitual do objeto, que é o ponto chave da educação escolar” (Martins, w., 2019, p. 56) e que é “[...] condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que o tenha como objetivo” (Martins, L., 2016, p. 17).

2.3 A PHC face à práxis pedagógica: caminhos de uma fundamentação

Esta seção inicia-se pela explicitação da especificidade do objeto de três dimensões consideradas necessárias para se compreender os pressupostos da práxis educativa histórico-crítica, a saber: pedagógica, didática e metodológica. Entretanto, vale ressaltar que podem existir outras abordagens. Contudo, não se está elaborando “[...] um manual da prática docente engessado em três perspectivas deterministas da PHC, contrariamente, cabe aqui neste capítulo apenas organizar uma exposição mais inteligível de sua práxis pedagógica.” (Martins, W., 2019, p.57).

2.3.1 Pedagogia, Didática e Metodologia: identificando seus objetos de análises

No campo da Pedagogia, os esforços epistemológicos envolvem todas as dimensões do processo educativo. Assim, a Pedagogia não deve ser compreendida apenas como uma reflexão teórica sobre a educação, mas também como uma ciência com potencial para intervir ativamente nesse processo. Trata-se de uma ciência cujo objeto de estudo é a própria educação.

É função da Pedagogia debater sobre as possibilidades e os limites da Educação, incluindo concomitantemente, o fazer educacional e a reflexão deste, expressos na busca de caminhos e estratégias que viabilizem as práticas educativas e a reflexão sobre elas enquanto função social.

Recorrendo a Mialaret (1991, p. 9), a Pedagogia “é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela” (Pimenta; Libâneo; Franco, 2011, p.62).

Na prática, a Pedagogia distingue-se do exposto acima, pois, segundo os autores, “quanto mais alcança o *status* de ciência da organização da instrução educativa mais sua ação torna-se instrumental, tecnicista (sentido *lato*) e tecnológica, alcançando uma intencionalidade reduzida e centrando-se numa tecnologia da prática” (Martins, W., 2019, p. 57). Ademais, sob esse prisma, a Pedagogia

Distanciou-se dos sentidos da intencionalidade da prática e centrou-se no que Carr (1996) denomina de tecnologia da prática, utilizando-se do conceito de *poiesis* para expressar um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência e a inteligibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes (Pimenta, Libâneo, Franco, 2011, p.63).

Inúmeras limitações inviabilizam a efetivação de uma prática pedagógica que rejeite a lógica mecanizada do ensinar e do aprender usadas nas escolas, em favor de uma que considere, no processo de ensino e aprendizagem, a totalidade da formação humana. Essas limitações vão “[...] desde as instalações precárias das escolas, condições precárias de formação, de trabalho e de salário dos professores, inadequação e insuficiência dos currículos, materiais didáticos e métodos pedagógicos etc” (Saviani, 2008, p. 267).

Em face disso, somente lançando mão de uma concepção teórico-prática de uma pedagogia que “[...] enfrente as desigualdades sociais, as intencionalidades da classe dominante ocultas nas escolas e conceba a formação do indivíduo como um processo educativo mediatizado pela educação/escola no decurso da apropriação da cultura” (Martins, W., 2019, p. 58), poder-se-á superar os desafios apontados por Saviani que barram o desenvolvimento e a qualidade da educação pública brasileira.

Ressalte-se quanto a isso que a formação omnilateral da natureza humana dentro das escolas é a principal característica dessa pedagogia, que tem por objetivo o desenvolvimento e a elevação da “[...] consciência do indivíduo ao nível de consciência para-si” (Duarte, 1996, p.69). Indubitavelmente, só uma pedagogia que arquitete sua prática educativa numa perspectiva crítica não-reprodutivista da realidade pode alcançar tal objetivo.

Já o principal objeto de análise da Didática, ramo da Pedagogia, é o processo de ensino. Seus esforços estão em torno da análise, desde a “[...] fase inicial de cada aula, o processo de ensino no seu agrupamento teórico e prático, relacionando objetivos, conteúdos e procedimentos entre si” (Martins, W., 2019, p. 58). Concernente a isso, vale lembrar esse “[...] movimento que antecede a própria aula e norteia todo o seu desenvolvimento, buscando possibilidades aceitáveis de ensino e aprendizagem efetivos, que façam sentido e signifiquem algo para o aluno” (Martins, W., 2019, p. 58). Este processo é efetivado por meio de procedimentos metodológicos que por vezes confundem alguns professores com a ideia de que a Didática sejam apenas os ritos da sala de aula, o que se deve refutar veementemente.

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, conteúdos, os meios e as condições do processo de ensinotendo em vista as finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é assim uma disciplina pedagógica (Libâneo, 2013, p.13-14).

Limitar a Didática a uma disciplina pedagógica, puramente movida pelo interesse com a forma das aulas, faz com que se tenha uma visão mecanizada da prática educativa e, por conseguinte, a uma escolha mecanizada de objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação. Limitá-la à ideia de métodos e técnicas de ensino oculta o real significado dessa ciência e não a explica completamente, afinal,

A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; porsua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” daintervenção pedagógica. Este papel de síntese entre teoria pedagógica e a prática educativa real assegura a interpenetração e interdependência entre fins e meios da educação escolar e, nessas condições, **a Didática pode constituir-se em teoria do ensino** (Libâneo, 2013, p. 27, grifo nosso).

E mais, a Didática é uma teoria do ensino que permite contemplar de forma panorâmica, profunda e totalizadora o processo de ensino-aprendizagem que envolve todos os sujeitos em um constante movimento de reflexão e transformação. Concebê-la apenas como disciplina pedagógica “[...] é incorrer numa falsa articulação entre as intenções educacionais, sempre sociais, e os alicerces teórico-científicos da educação escolar e daprática docente.

Sucedendo numa pseudopraxis educativa” (Martins, W., 2019, p. 59). É nessa concepção de Didática, como teoria do ensino totalizadora, que a PHC apoia seus pressupostos.

Por sua vez, a Metodologia é o percurso investigativo percorrido por todas as ciências, quanto à sua validade e aos seus fundamentos, que debruça suas reflexões em torno dos métodos. Em vista disso, ela que não deve ser confundida apenas como técnicas exclusivas dos métodos.

A metodologia compreendida amplamente comporta os diversos métodos de investigação das ciências. A Didática como ciência, articula a mediação entre os métodos próprios da ciência, que servem como base para investigação do seu objeto de pesquisa, e os métodos de ensino. Daí justifica-se a existência das metodologias específicas de ensino (Filosofia, Matemática, História, Português, Ciências, etc.) (Martins, W., 2019, p. 59).

Os métodos de ensino adotados pelo professor são ações intencionais livres de neutralidade. Por isso ele deve ter claramente as finalidades de sua prática educativa e da própria Educação quando escolher qualquer metodologia, não separando, em hipótese alguma, a competência técnica do compromisso político, que estão interconectados dialeticamente no campo da educação.

[...] a função política da educação (escolar) se cumpre também, embora não somente, pela mediação da competência técnica. Com efeito, se esta é concretização do compromisso político, se é pelo saber-fazer que as intenções sociais gerais se materializam, e se é pela metodologia que atua o compromissopolítico, então, o caráter mediador da competência técnica no interior do projeto político expressa-se aí de modo claro (Saviani, 2013, p.44).

Em resumo, a Pedagogia refere-se a um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos específicos da Educação. A Didática, uma ciência que estuda, no campo da Pedagogia, o processo de ensino-aprendizagem (teoria do ensino). E a metodologia, o caminho escolhido pelo professor para operacionalizar a sua práxis pedagógica e atingir os objetivos propostos. (Martins, 2019).

2.3.2 Pressupostos pedagógicos

Traçar um percurso pedagógico perpassa pelo conhecimento das tendências pedagógicas existentes no campo da educação pelo professor. São nessas tendências, fundamentadas em “[...] movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas” (Gasparin; Petenucci, s/d, p.2) que os professores baseiam suas práticas didáticas e influenciam suas práticas pedagógicas, ligadas aos objetivos sociais, de forma consciente ou inconsciente.

Assim, é de primordial importância que os professores conheçam as tendências pedagógicas, para que estes possam construir conscientemente a sua própria trajetória

política pedagógica. Através destes conhecimentos poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar (Gasparin; Petenucci, s/d, p.2).

Destaque-se que, ao se apropriar da teoria que fundamenta sua prática, o professor gera possibilidades que alteram a consciência de seus alunos e de seus pares alcançando até mesmo os determinantes da sociedade. Pode ainda, em nome de uma educação transformadora, efetivar sua prática educativa, buscando a superação dos índices negativos da educação e da sociedade.

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais (Gasparin; Petenucci, s/d, p.3).

A relação entre teoria e prática engendrada pela PHC e operacionalizada pelo professor é tida como fundamental para que este efetive sua ação educativa. Nesse sentido, ressalta-se que “[...] o professor necessita se apropriar de modos claramente definidos em termos de seus fins e dos meios exigidos ao seu alcance, relacionando teoria e prática, constituindo uma práxis transformadora” (Martins. W., 2019, p.61). Inclusive porque, distinguindo-se das pedagogias hegemônicas, a PHC propõe ao professor posicionar-se criticamente a essas pedagogias dominantes, uma vez que

[...] a PHC trabalha com as relações entre teoria e prática, distinta das concepções das pedagogias hegemônicas na atualidade. Para realizar o trabalho educativo o professor precisa de teoria. As teorias refletem a luta de classes, também reproduzem a alienação. Dessa forma, uma das contribuições da PHC é possibilitar aos educadores um posicionamento claro em relação às pedagogias hegemônicas, uma vez que se posiciona de maneira crítica com relação à organização da sociedade (Schmitt, 2017, p.6).

Por meio dos conhecimentos necessários que permitem compreender e intervir na estrutura social, a PHC viabiliza o movimento humanizador ao promover uma consciência crítica nas classes historicamente subalternizadas, apontando para a necessidade destas se apropriarem da herança epistêmica objetiva da prática histórico-social. Ou seja, na perspectiva histórico-crítica, essa é a finalidade originante da escola, qual seja, a própria ação educativa.

Acrescente-se a isso que a PHC defende que os conceitos científicos, autênticos e verdadeiros, embora historicamente apropriados pela classe dominante para manter seu domínio político, econômico e ideológico, devem ser democraticamente acessíveis à classe trabalhadora por meio da educação. Esses conhecimentos são fundamentais para a formação da consciência crítica. No entanto, a apropriação deles não ocorre de forma espontânea, ao contrário, exige mediação intencional pelo ensino, articulada às práticas concretas nas quais

esses conceitos se desdobram. Essa mediação, própria da educação escolar, caracteriza-se por uma ação volitiva e planejada, que se diferencia qualitativamente das formas de educação presentes em espaços não escolares.

Quando se fala em “transmissão-assimilação” dos conhecimentos científicos no ensino, com base na PHC, está se falando em um ensino crítico que altere decisivamente a consciência dos indivíduos. Na perspectiva da PHC, o conteúdo, em si, não tem importância, mas, sim, a mediação do ensino, a formação da consciência. Sob essa ótica, a função principal de uma escola, consiste na formação crítica e participativa desses indivíduos (Martins, L., 2016).

Nessa direção, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será, então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (Martins, L. 2016, p. 23).

2.3.3 Pressupostos Didáticos

Fundamentando no método materialista dialético a sua prática educativa, a PHC empenha-se, enquanto teoria pedagógica, em “[...] identificar os elementos constitutivos de uma prática pedagógica que se pretenda revolucionária” (Coutinho; Jacomeli, 2015, p.56).

Enfocamos a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, pois propiciará aos professores a operacionalização desta metodologia de ensino, esta desenvolvida por Gasparin (2005), tem como marco referencial à teoria dialética do conhecimento, para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente (Gasparin; Petenucci, s/d, p.8).

Considerando as contribuições de Sánchez Vázquez, Saviani desenvolveu um conceito sintético, no qual teoria e prática se encontram uma no prolongamento da outra dentro do trabalho pedagógico, nomeado de Práxis, que, segundo ele, é “[...] uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (Saviani, 2013, p. 120). Nessa perspectiva de trabalho pedagógico, ocorre dialeticamente uma articulação entre teoria e prática, intrínsecos à docência, pois “[...] à medida que a teoria fundamenta a prática, esta também é resultado do desenvolvimento da prática que a orienta num constante processo de transformação e ressignificação” (Martins, W., 2019, p. 62).

Assim, consideramos que o objeto da Pedagogia como ciência será a práxis educativa. A práxis da educação será assim apreendida como a realidade pedagógica a ser investigada, práxis que é ativa, é vida, que dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada (Pimenta; Libâneo; Franco, 2011, p. 64).

Para viabilizar concretamente essa concepção pedagógica dialética, é fundamental

que seja feito um percurso de três passos. O primeiro passo consiste em ver a prática social dos sujeitos da educação, com a consequente tomada de consciência sobre essa prática, o que deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite a reflexão o seu fazer prático cotidiano (Gasparin, 2012). Essa prática refere-se à prática social global e não à experiência tácita do aluno. O aluno adquire consciência de que a sociedade em sua totalidade é histórica e contraditória (objetiva e subjetivamente), e que este ocorre por meio de “[...] fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar” (Gasparin, 2012, p.6).

No segundo passo, ocorre a teorização da prática social. Faz-se a sondagem e a problematização do cotidiano imediato dos educandos, o que leva à busca de uma teoria que esclareça, desvele, delineie e descreva a realidade (Gasparin, 2012). Nesse processo, entende-se que [...] teorizar sobre a prática implica em ir além das aparências imediatas. Já que os sujeitos refletem, discutem e estudam criticamente o tema problematizado, buscando a essência dos fenômenos anteriormente percebidos (Corazza, 1991, p. 88 *apud* Gasparin, 2012, p.6).

Este fazer pedagógico possibilita a apreensão inteligível da verdadeira essência dos conteúdos estabelecendo por via da abstração elos intermediários entre os alunos e a realidade social concreta objetiva. Esta compreensão praxiológica permite o esclarecimento dos elementos que compõem o real em sua totalidade. A propósito, “este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social” (Gasparin, 2012, p.6).

No terceiro passo, o aluno faz um retorno à prática com o objetivo de transformá-la após chegar à realidade concreta por meio da abstração. Já se porta criticamente diante da prática do real. “Em consequência sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade” (Gasparin, 2012, p.6).

Nesse percurso, a didática histórico-crítica possibilita a construção de uma metodologia de ensino desenvolvida pelo professor com base na realidade material e histórica, compreendida como a origem do conhecimento e produto do trabalho social. Por meio do movimento dialético entre prática-teoria-prática, o professor, através de sua práxis educativa, revela os determinantes sociais que condicionam seu trabalho imaterial.

2.3.3.1 A lógica do método

A base da lógica dialética adotada pela PHC é a contradição (tese, antítese e síntese), portanto, ela se distingue daquelas que têm como fundamento o princípio de não-contradição. Diferencia-se também da dialética hegeliana “[...] considerada idealista por conceber as

contradições surgidas nas ideias como reproduções do movimento real e não o inverso” (Martins, W., 2019, p. 64).

Marx, com efeito, considera a dialética como a soma das leis gerais do movimento do mundo material e das leis do desenvolvimento do pensamento humano correspondentes às primeiras. Ou, em outras palavras: o mundo material é dialético. O seu desenvolvimento obedece a leis da dialética, que não é senão o reflexo do movimento real das coisas no pensamento. Estabelecendo essa tese, Marx e Engels chegam à conclusão de todo o desenvolvimento do pensamento filosófico, que não é mais, segundo o materialismo dialético, do que uma simples acumulação de erros. Todo o esforço da filosofia para dar uma explicação particular do mundo, oposta à explicação materialista, foi em vão, logrando apenas acumular erros sobre erros. Mas, a filosofia obteve, apesar de tudo, um resultado positivo, que foi a compreensão das faculdades intelectuais do homem. No curso de vinte e trinta séculos, durante os quais o homem se tem ocupado com os problemas da filosofia, realizou-se um progresso real, que é a dialética, a teoria do conhecimento e a lógica. Em Furbach, a dialética desapareceu. Em Marx e Engels, pelo contrário, reaparece e se desenvolve, convertendo-se em dialéticamaterialista (Thalheimer, 2014, p. 41-42).

Do ponto de vista das diversas compreensões marxistas, o que caracteriza as contradições dialéticas é a viabilidade da coexistência de seus termos opostos e pela vinculação de significados (conteúdo) e não da forma “[...] de modo que a negação de A não leve ao seu cancelamento abstrato, mas à criação de um conteúdo mais abrangente, novo e superior” (Dicionário do pensamento marxista- Bottomore, 2013).

Associado ao primeiro contraste está o tema da “unidade dos contrários”, a marca registrada de toda a dialética ontológica marxista, de Engels a Mao Tsetung. Associados ao segundo contraste, estão os temas da “negação determinada”, da crítica imanente e da totalização, que são a marca registrada da dialética relacional, de Lukács a Sartre. Em ambos os aspectos, as contradições dialéticas são tidas como caracteristicamente concretas (Dicionário do pensamento marxista- Bottomore, 2013).

Assim, para que o professor consiga desvelar os elementos possíveis de serem apreendidos pelos alunos exclusivamente por sua mediação, é necessário incorporar a contradição no processo de ensino-aprendizagem escolar.

A lógica dialética distingue-se, ademais, da formal por ser aquela indispensável para compreender todos os acontecimentos em que o homem é simultaneamente o investigador e um dos elementos do problema investigado. A presença do homem impõe o emprego da razão dialética porque a compreensão do fenômeno humano, em si mesmo e em sua atuação sobre a realidade, pertence de direito à dialética. Esta é a ciência do processo universal da realidade, suas leis estão presentes no íntimo dos seres e dos acontecimentos, mas somente na reflexão humana se faz consciente (Vieira, 1969, p.186 *apud* Schmitt, 2016, p.3).

De modo simultâneo, a dialética marxiana é científica e histórica. É científica porque desvela as contradições das ideias, a divergência de pensamentos e os colapsos da experiência econômica e social. É histórica porque sua gênese está nas transformações da produção humana que são equivalentes às etapas de “[...] desenvolvimento da produção material”

(Dicionário do pensamento marxista- Bottomore, 2013).

Seguindo a orientação da lógica dialética do MHD, a PHC tem como premissa que “[...] a essência humana é produzida pelo próprio homem no mesmo instante em que produz sua existência ampliando-a pelos inúmeros instrumentos que produz” (Martins, W., 2019, p.65). Nesse contexto, o signo é o instrumento fundamental no desenvolvimento do psiquismo humano (Schmitt, 2017).

A lógica do método adotado pela concepção praxiológica do ensino propõe um movimento educacional em que a principal alternativa consiste em conduzir os alunos ao enfrentamento crítico de questões que, cotidianamente, são manipuladas para assegurar a manutenção do poder de uma classe sobre outra. Nesse contexto, a formação da consciência filosófica torna-se uma possibilidade concreta no ambiente escolar, à medida que o professor promove a reflexão teórica, orientada para a superação do senso comum. Pode-se afirmar, portanto, que essa é uma das principais bandeiras defendidas pela PHC no processo de ensino-aprendizagem nas escolas (Martins, W., 2019).

Na percepção histórico-crítica da práxis, o professor viabiliza ao aluno perceber o mundo de forma concreta. Compreender o mundo em sua totalidade é possuir instrumentos para ressignificá-lo e transformá-lo, dado que, “[...] a dialética é a fórmula mais geral da revolução” (Thalheimer, 2014, p. 36).

2.3.3.2 O método da lógica

Partindo da premissa de que “[...] toda a produção social humana se dá por meio da materialidade histórica, inclusive o conhecimento” (Martins, W., 2019, p.66) o materialismo histórico compreende “[...] a vida do homem em sociedade o seu mote gerador”(Martins, W., 2019, p.66) retornando a esse mesmo mote como aspecto de averiguação de sua validade, visto que, “[...] este é resultado do trabalho humano no desenvolvimento histórico da transformação material de sua produção” (Martins, W., 2019, p.66).

Nessa teoria, o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material (prática social dos homens e processos de transformação da natureza por eles forjados); porém as organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc. também são expressões sociais que inferem na construção do conhecimento. Portanto, é a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo (Gasparin; Petenucci, s/d, p.8).

Pode-se compreender a operacionalização dos princípios do materialismo dialético no domínio da história como materialismo histórico. Assim como a dialética materialista distingue-se de uma ingênua observação das “forças produtivas e relações de produção”, pelo

contrário, deve ser compreendida como ação, como práxis. “A teoriarevolucionária não é senão um instrumento para a prática da política revolucionária” (Thalheimer, 2014, p. 65).

Ao se desenvolverem, as forças produtivas da sociedade entram em conflito com as relações de produção existentes, que passam a dificultar o seu crescimento (ver FORÇAS PRODUTIVAS E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO). “Abre-se, assim, uma época de revolução social”, na medida em que essa contradição divide a sociedade e os homens adquirem, de uma maneira mais ou menos ideológica, “consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo”. O conflito se resolve em favor das forças produtivas, e surgem relações de produção novas e superiores, cujas condições materiais prévias haviam “amadurecido no seio da sociedade antiga” e que se ajustam melhor ao crescimento continuado da capacidade produtiva da sociedade. O modo de produção burguês representa a mais recente de várias épocas progressivas da formação econômica da sociedade, mas é a última forma de produção fundada no antagonismo de classes. Com seu desaparecimento, tem fim a pré-história da humanidade (Dicionário do pensamento marxista - Bottomore, 2013).

Segundo Bottomore (2013), Marx descreve “[...] o desenvolvimento das forças produtivas como expressão da luta de classes e da história humana” (Martins, W., 2019, p.66). Vale destacar que o materialismo histórico não anseia dar uma explicação dos mínimos detalhes da história, sequer “[...] explicar cientificamente o comportamento individual, embora procure situá-lo dentro de seus limites históricos” (Dicionário do pensamento marxista - Bottomore, 2013).

Do ponto de vista histórico-crítico da educação, compreender como se dá o desenvolvimento histórico da sociedade é, por meio de instrumentos contra hegemônicos, efeito da formação de pessoas conscientes da realidade objetiva de que fazem parte. Nesse sentido, adquirir consciência histórica das múltiplas determinações objetivas da sociedade é essencial para concluir quais ações se põem efetivamente prováveis de realização. Nesse sentido, considera-se “[...] prática - possibilidades de vir a ser, de futuro. Possibilidade efetiva de transformação radical dessa realidade. Prática social da humanidade como materialista histórica e dialética. É indispensável a compreensão das relações entre teoria e prática” (Thalheimer, 2014, p. 66).

Nesta perspectiva metodológica do ensino, o professor estimula seus alunos a interpretar a realidade a partir de uma visão relacional ou praxiológica do mundo, levando em consideração a produção existencial da humanidade no seio da organização social (materialismo) à luz de uma transformação histórica (critério de criticidade: história). Este método parte da experiência fenomênica aparente, e por mediação (categoria indispensável do MHD) da reflexão, permite ao aluno compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações (Martins, W., 2019, p. 67).

Por fim, na perspectiva materialista histórica, as ideias são frutos de algumas condições materiais, logo, não são compreendidas “[...] como o elemento essencial primário, mas como uma coisa secundária” (Thalheimer, 2014, p. 66).

2.3.4 Pressupostos Metodológicos

A PHC tem como base de seu método pedagógico os princípios da economia política marxiana. Nesse método, “[...] explicita-se o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (Saviani, 2013, p. 120). A atividade pedagógica proposta engloba a categoria da mediação como elo entre o aluno e o real concreto e suas múltiplas determinações. Obviamente, é o professor que, por via de sua práxis, operacionaliza esta conexão tendo enquanto meta a educação “[...] como mediação no interior da prática social global” (Saviani, 2013, p. 120).

Com o objetivo de ilustrar de forma mais didática o método proposto por Saviani, o diagrama abaixo foi organizado situando “[...] as categorias da primeira coluna como ponto de partida, as da segunda como mediadoras, e as categorias da terceira como ponto de chegada” (Martins, W., 2019, p. 67).

PONTO DE PARTIDA	MEDIAÇÃO	PONTO DE CHEGADA
Empírico	→ Abstrato	→ Concreto pensado
Síncrese	→ Análise	→ Síntese
Real aparente	→ Reflexões	→ Real pensado
Prática	→ Teoria	→ Prática
Ação	→ Reflexão	→ Ação

Integrando esse método, há mais três elementos intermediários: problematização, instrumentalização e catarse.

É pré-requisito da didática histórico-crítica, constituída por cinco momentos, mudanças significativas no modo de pensar os conteúdos, que, por sua vez, requerem uma contextualização na operacionalização docente em todas as extensões do conhecimento humano. A finalidade dessa metodologia é conciliar teoria e prática, oferecendo aos alunos uma aprendizagem concreta e significativa dos conhecimentos científicos e políticos, destacando, historicamente, a origem desses conteúdos acerca da produção humana nas relações sociais de trabalho, para que os alunos participem ativamente da democracia social experienciando uma educação política (Gasparin; Petenucci, s/d). Complementares a essas considerações, passa-se a uma explicitação sistemática dos 5 passos constituintes do método

da PHC.

O primeiro passo tem a prática social como ponto de partida desse método que “[...] consiste na prática social comum a professor e alunos. Contudo, há uma diferença indubitável entre o posicionamento do professor e o do aluno em relação a essa prática” (Martins, W., 2019, p. 68). Os níveis de experiência, conhecimento e entendimento da prática social são diferentes para ambos.

Enquanto o professor tem a compreensão sintética, por conjecturar em sua prática alguma articulação das experiências e conhecimentos que percebe na prática social, os alunos, por outro lado, dispõem de uma compreensão sincrética da realidade, visto que não situam ainda a experiência pedagógica na prática social de que participam. Contudo, o professor, quando insere sua prática pedagógica como prática social, renunciando as alternativas da ação educativa, capta precariamente o nível de percepção dos alunos no ponto de partida. Consequentemente, possui uma síntese precária (Saviani, 1999).

Esse passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos: a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos 69 objetivos; b) o professor busca conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo (Gasparin; Petenucci, s/d , p.9).

O segundo passo é a problematização. Nesse momento, faz-se o reconhecimento dos principais problemas evidenciados pela prática social. Destacam-se as questões que instam por resolubilidade e os saberes epistêmicos necessários que devem ser apropriados e dominados pelos alunos (Saviani, 1999).

Postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de: a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido; b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc. conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo são trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização (Gasparin; Petenucci, s/d, p. 9-10).

O terceiro passo do método é a instrumentalização que consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, necessários para a análise dos problemas identificados. É o professor que transmite ao aluno, de forma direta ou indireta, esses instrumentos socialmente produzidos e historicamente mantidos. Essa instrumentalização proposta pelo método dista do mero tecnicismo. Refere-se à apropriação e ao domínio dos conhecimentos e das ferramentas culturais, imprescindíveis na luta social empreendida pelas camadas populares diuturnamente, na busca pela liberdade da exploração à qual são submetidos (Saviani, 1999).

Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor: a) apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo; b) Neste processo usa-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica (Gasparin; Petenucci, s/d, p.10).

O quarto passo, chamado de catarse, é inspirado na definição gramsciana de "[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978, p. 53 *apud* Saviani, 1999, p. 81). Um novo entendimento da prática social, antes sincrética, surge a partir da inserção dos conhecimentos básicos e das ferramentas culturais anteriormente apreendidos. Ambos imprescindíveis na luta social. Uma vez dominados, esses instrumentos culturais são transformados em elementos ativos que possibilitam a transformação social concretamente (Saviani, 1999).

Expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Ela se realiza: a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo; b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado (Gasparin; Petenucci, s/d, p.10).

Compondo o quinto passo está a prática social como ponto de chegada. Aqui, o aluno não concebe a prática social sincreticamente. Tanto ele quanto o professor avançam qualitativamente, pois, simultaneamente, os alunos se elevam a um grau sintético e o professor diminui a inconsistência de sua síntese, tornando sua percepção mais orgânica com o passar dos dias. O ponto máximo do processo educativo é o momento catártico, mediado pela análise, e que consiste na elevação da qualidade de elaboração e compreensão prática do professor e do aluno. Passa-se da síncrese à síntese. Esse acontecimento diz respeito ao entendimento acerca da educação como uma atividade que admite uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, que consiste em uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (Saviani, 1999).

Novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Este passo se manifesta: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido (Gasparin; Petenucci, s/d, p.10).

É importante compreender que a mediação é feita pelos elementos intermediários

(prática social- ponto de partida-, problematização, instrumentalização, catarse, prática social- ponto de chegada). E que eles não se processam isoladamente da prática educativa, mas que “[...] consistem no processo de análise e se articulam na prática educativa dialeticamente” (Coutinho; Jacomeli, 2015, p. 57). Sobre essa questão, Saviani explicita:

Em lugar de passos que se ordena, numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irá variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. Assim, nos inícios da escolarização a Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos. [...] E o alfabetizado adquire condições de se expressar em nível tão elaborado quanto o era capaz o professor no ponto de partida, isto é, ele se expressa agora não apenas oralmente, mas também por escrito (Saviani, 2013, p.235).

Para que se compreenda melhor e haja um desenvolvimento mais claro das etapas deste método, Saviani fez a distinção conceitual de aluno empírico e aluno concreto.

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, podem não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber (Saviani, 2013, p. 121-122).

O professor também tem o seu papel definido diante da diferenciação indicada por Saviani acima. Cumpre-lhe a tarefa de “[...] viabilizar aos alunos a apreensão de saberes historicamente construídos pela cultura, a apropriação dos conhecimentos socialmente desenvolvidos que são exigidos na sociedade e a assimilação das habilidades necessárias” (Martins, W., 2019, p. 71) e de inserção no seio das relações sociais que fogem às percepções sensoriais dos alunos. Notadamente, “[...] os que assumem os pressupostos da PHC como práxis pedagógica são conscientes de que não é única e exclusivamente por via de educação que se dá o processo de transformação da sociedade” (Martins, W., 2019, p. 71). Entretanto, é importante que o professor tenha a clareza da função desta prática social enquanto contribuição à transformação da sociedade.

Por fim, o método materialista dialético adotado pela PHC é, na compreensão de seus defensores e colaboradores, “[...] o mais apropriado para se compreender a sociedade na sua totalidade como fruto de múltiplas determinações e como espaço de contradições” (Martins, W., 2019, p. 71), desenvolvidos historicamente em meio às lutas de classe e que são

dissimuladas no capitalismo por via da exploração e da alienação do trabalho.

3 CAPÍTULO II - O ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS QUESTÕES PROBLEMAS: APONTAMENTOS NO MARANHÃO

Historicamente, a questão do ensino de Filosofia nas escolas esteve guiada pela seguinte pergunta-problema: o que é ensinar Filosofia? A resposta a essa questão sempre esteve oculta em meio a uma neblina de outras perguntas que dela derivam. E no contexto da sociedade capitalista, são questionamentos tais como: para que serve e para quem ensinar Filosofia? Qual sua história na educação regular?

Trazendo-se essa reflexão para o âmbito da educação no estado, emerge a seguinte pergunta: como a Filosofia aparece nos dispositivos legais que orientam o Ensino Médio no Maranhão? Assim como essa, outras questões integram o texto deste capítulo, assim como as respostas que o percurso investigativo produziu com base na PHC, que subsidiou a análise de como os conflitos e os interesses de classe permearam a presença ou a ausência da disciplina Filosofia na educação brasileira, com ênfase no estado do Maranhão.

3.1 O problema filosófico que é ensinar Filosofia?”

Inicialmente, em resposta à pergunta “que é ensinar Filosofia?”, afirma-se o seu contrário. Certamente, ensinar filosofia não é um processo de transmissão mecânica de conteúdo, tampouco unicamente um estímulo abstrato desconectado da realidade concreta. Ao se situar nessa discussão, Cerletti conclui:

O percurso que iniciamos, partindo da pergunta “que é ensinar filosofia?” nos levou a afirmar que não é possível responder a essa interrogação sem situar-se em uma perspectiva ou concepção de filosofia. Com efeito, as eventuais respostas a “que é filosofia?” julgaram como é possível sua transmissão. Isso significa que o “conteúdo” a ensinar e a “forma” de fazê-lo não são aspectos alheios um ao outro, que poderiam ser encarados de maneira independente e que se encontrariam eventualmente unidos no ato de ensinar. Afirmamos que um ensino “filosófico” é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o *fazer filosofia* com o sentido de sua transmissão. Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso *filosófico* deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda. (Cerletti, 2009, p.21, grifos do autor).

Inequivocamente, podem-se extrair dois pontos dessa afirmação de Cerletti como condutores para qualquer um que pretende resolver essa questão. O primeiro é que todo professor de filosofia deve por natureza ser um filósofo e que este, conseqüentemente, situa-se em uma concepção de Filosofia. O segundo ponto é a dicotomia entre ensinar filosofia X ensinar a filosofar.

Para esse autor, a intencionalidade daquele que se coloca mediante uma pergunta é o que a caracteriza como filosófica. O professor-filósofo, ao engendrar perguntas mais profundas

em suas aulas, aponta para uma universalização das respostas que não se contenta com tentativas precoces de responder a tais perguntas.

O perguntar filosófico é o primeiro passo quando se questiona “o que é ensinar Filosofia”, pois não há outra resposta senão uma filosófica. Muitos são aqueles que buscam responder a essa questão apontando para uma curricularização dos conteúdos filosóficos, enquadrando o ensino de Filosofia em seus eixos temáticos. Faz parte da própria dialética do ensino de Filosofia, filosofar em cima de temas que, historicamente, foram organizados na tradição filosófica.

Entretanto, é a intencionalidade de quem formula a pergunta que a situará no interior de uma corrente filosófica, pois “[...] cada corrente filosófica, ou cada filósofo, caracteriza a filosofia de acordo com suas propostas teóricas e representa mais um aporte à nutrida bagagem semântica do término” (Cerletti, 2009 p. 26).

3.1.1 Ensina-se Filosofia ou a filosofar

A pergunta “que é Filosofia?” é a base para se questionar o que se ensina a partir dela: seus conteúdos ou sua atividade específica de concepção do conhecimento? Esta dicotomia é resumida na sentença “ensina-se Filosofia ou a filosofar?”.

Essa é uma pergunta que, a cada dia, convoca os professores-filósofos a assumirem uma postura filosófica diante dos desafios impostos à sua prática. Um destes desafios se dá pela própria institucionalização da Filosofia nas escolas que tende a reduzir ou desprezar de modo indefinido o real sentido de se refletir filosoficamente a Filosofia na sala de aula. Muitas dessas instituições optam por trazer para a disciplina filosofia mais temáticas transversais do que propriamente filosóficas.

As exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costume ser abreviada ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos “específicos” de filosofia (Cerletti, 2009, p. 14).

A escolha pelo tipo de abordagem a ser utilizada nas aulas de filosofia é de responsabilidade do professor, daí a necessidade de ele, imperiosamente, assumir uma atitude filosófica, pois cabe a ele se vai ensinar filosofias ou se estimulará seus alunos a refletirem sobre essas filosofias.

3.1.1.1 Ensina-se filosofia?

Quando se pensa em ensinar Filosofia, Guido, Gallo e Kohan são precisos em definir três abordagens mais recorrentes na prática dos professores, a abordagem histórica, o enfoque

temático e o ensino por problemas. “Se pensarmos em termos de organização curricular, teremos ao menos três eixos em torno dos quais poderemos construir um currículo de Filosofia: um eixo histórico, um eixo temático e um eixo problemático” (Guido, Gallo e Kohan, 2013, p.108).

No eixo histórico, os conteúdos da filosofia são organizados em uma sequência cronológica da história do desenvolvimento pensamento humano. Segundo os autores, esse padrão esbarra na possibilidade de se transformar o ensino de filosofia num enciclopedismo. Isso porque fixam-se as bases de uma abordagem histórica em uma procissão de pessoas, fatos e ideias, vista meramente como uma aula de história desconectada da totalidade e engessada nos períodos da história da filosofia (antiga, medieval, moderna e contemporânea).

[...] organizamos os conteúdos de filosofia seguindo uma cronologia histórica. O problema, nesse modelo, é que é grande a chance de se cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas. [...] (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p.108).

No eixo temático, opta-se por temáticas de caráter filosófico trabalhadas ou não numa perspectiva histórica. Faz-se essa escolha com o objetivo de aproximar os conteúdos temáticos da experiência tácita e coletiva vivenciada pelos jovens. Regra geral, esses temas são compreendidos como filosóficos, em face de outros saberes. Por exemplo, temas como amor, justiça, liberdade, amizade, bem etc. Essa escolha se apresenta mais próxima dos estudantes em relação à abordagem histórica e tende a estimulá-los à prática do filosofar. Entretanto, isso não significa que a história da filosofia será excluída, pelo contrário, esta sustenta as reflexões levantadas em sala, só não justifica seus conteúdos em si mesma. O obstáculo deste tipo de abordagem é ela ser reduzida à transmissão de conteúdos filosóficos acríticos.

A mesma crítica dirigida à abordagem histórica poderia, porém, ser endereçada também a esta abordagem temática, na medida em que ela poderia, da mesma forma, reduzir-se a uma transmissão de conteúdos filosóficos. Dizendo em outras palavras, a simples organização do conteúdo por temas não garante que teremos um *ensino ativo* da filosofia, que organize o trabalho de modo que o estudante possa fazer ele mesmo a experiência filosófica; que o estudante possa pensar filosoficamente por si mesmo, em lugar de apenas assimilar o que foi pensado por outros. (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p.120)

A terceira abordagem apresentada é a problemática, ou seja, os conteúdos são reunidos em torno dos problemas alcançados pela filosofia. O eixo problemático comporta as abordagens histórica e temática, pois os problemas apontados pela filosofia podem ser recortados em temas e apresentados historicamente. Os autores consideram que a abordagem problemática avança para além das duas anteriormente discutidas, “[...] pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsionar filosofar, isto é, o

problema” (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p.109).

As três abordagens anteriormente apontadas por Guido, Gallo e Kohan estão intimamente ligadas com a ideia de se ensinar filosofia dentro de uma sistematização da educação, ou seja, nas escolas. Por outro lado, a outra ponta do questionamento inicial aqui é o filosofar.

3.1.1.2 Ensina-se filosofar?

Lançando-se mão do significado dicionarizado, encontrar-se-ão termos sinônimos como meditar, argumentar, discorrer, raciocinar e discutir. Nesse sentido, filosofar perpassa por uma reflexão metódica de questões essenciais à existência humana no campo da abstração cujos argumentos devem ser filosóficos. O esforço de compreender “que é filosofar” pode ser abordado a partir da etimologia da palavra FILOSOFIA, caso se confronte o significado defendido pela tradição ocidental e o apontado pela Filosofia Africana.

Historicamente, o conceito de Filosofia universalizado no Ocidente pela perspectiva eurocêntrica na sociedade, nas universidades e nas escolas enfatiza a ideia cunhada por Pitágoras há mais de 2.000 anos de amor à sabedoria. Essa ideia difundida entre os filósofos se deu pela confusão do sentido etimológico da palavra Filosofia (Philo: amizade; amigo+ Sophia: sabedoria) com o seu conceito. Para ele, o objetivo da Filosofia está no puro desejo de conhecer e contemplar a verdade.

O domínio etimológico que decorre do apontado milagre grego vendou os olhos dos mais distintos herdeiros da tradição filosófica ocidental diante da possibilidade de conhecer outras perspectivas de Filosofia, e quiçá, de reconhecer suas bases em outra cultura que não a grega. Talvez daí, decorra a resistência de alguns filósofos em abandonar a ideia de milagre grego.

É possível defender nestas linhas, a tese de que há uma falsa ideia de que o exercício do filosofar decorre da interferência de uma força externa. E que essa ideia difundida ao longo da História da Filosofia tem sua origem no conceito de Filosofia extraído de seu sentido etimológico. No caso de Pitágoras essa força externa se traduz no próprio desejo pelo saber.

Enquanto isso, para Platão, a Filosofia poderia ser entendida como a apropriação do conceito mais amplo, mais geral e mais válido possível. E esse conceito só será alcançado quando contemplado no mundo das ideias. Segundo o filósofo, contemplar o mais belo dos seres por meio da elevação da alma é o real objetivo da Filosofia. É a contemplação da ideia prima no mundo das ideias que impulsiona o filósofo ao conhecimento. Por outro lado, seu discípulo Aristóteles definiu a Filosofia como a ciência da verdade, em que o conhecimento

extraído dos processos dedutivo e indutivo é fruto da observação do mundo exterior. Assim como seu mestre, ele acreditava que o espanto gerava no indivíduo a necessidade de conhecer, pois somente ao deparar-se com o não saber, com o desconhecido, põe-se ao exercício do filosofar.

Na Idade Média, Deus é o grande objetivo de quem filosofa. O retorno a Deus, um ser superior e poderoso do qual decorrem todas as coisas e para qual todas as almas retornarão, traduz-se em três grandes questionamentos: conhecer e entender a natureza divina; compreender e determinar a relação da humanidade com a divindade; e estabelecer os campos da fé e da razão.

Tanto Agostinho, quanto São Tomás de Aquino, considerados os expoentes do período medieval da Filosofia Ocidental, apontam o exercício da fé em um ser externo à humanidade como caminho à iluminação, uma vez que, Deus é considerado o ápice da Filosofia. Sob essa perspectiva, portanto, o verdadeiro conhecimento é oriundo de uma única fonte divina e a humanidade só pode contemplá-lo através da fé. A razão humana e sua capacidade de filosofar decorrem da racionalidade divina. Quem permite o exercício do filosofar é Deus e não o humano.

Na Modernidade, a Ciência assumiu o lugar de contraponto ao mundo real enquanto mundo ideal, pois o conhecimento e a validade deste se davam pela contemplação da verdade, verdade esta que somente a Ciência poderia clarificar as mentes. A Filosofia Moderna Ocidental entendida aqui não se separa do Renascimento e nem do Iluminismo, pois, ainda que seja considerada pelos estudos historiográficos intermediária entre estes ideários, para fins deste trabalho, nasceu em um e concebeu o outro.

Nesse período, a Filosofia sofreu forte influência de novas ideias trazidas por Galileu e Newton acerca do Cientificismo que atestaram a importância do método científico e da necessidade de uma análise rigorosa das possibilidades de conhecimento. Isso é indicado na posição cética radical de Descartes por meio da dúvida metódica e hiperbólica que inaugura uma era de busca pelo autêntico conhecimento.

O fato é que, na Modernidade, a preocupação maior era com a produção de filosofias do que com o próprio exercício do filosofar. A prova disso está na afirmação de Hegel que, para atestar a superioridade do espírito absoluto europeu, despiu o povo africano de qualquer humanidade, colocando a Europa como portadora de uma racionalidade superior (científica) que, posteriormente, colocar-se-ia como a única e verdadeira Filosofia.

No interstício chamado de Filosofia Contemporânea, iniciou-se um processo de desconstrução da razão que, historicamente, vinha sido constituída na Europa e difundida para

as terras tomadas de assalto. Entretanto, a desconstrução dessa razão se deu muito mais pela prática de superar as filosofias anteriores do que pelo intuito de revolucionar filosofando. Essa prática vem sendo efetivada por séculos em razão do problema lógico/etimológico que é amar tanto o que não se tem. Entretanto, foi o período em que as teorias que surgiram possibilitaram questionar as verdades do pensamento ocidental como, por exemplo, o desconstrutivismo.

O equívoco grego de optar pela definição etimológica ao construir o conceito de Filosofia é sentido até hoje nos espaços onde a Filosofia se faz presente. Ora, não é novidade para ninguém que uma das tarefas delegadas aos professores de filosofia é a de despertar no aluno o verdadeiro amor pelo filosofar, inclusive muito presente na filosofia do ensino de filosofia de Cerletti e de seus leitores. Essa tarefa injusta aparece no decorrer da História da Filosofia Ocidental Europeia e é defendida por inúmeros filósofos do ensino que sequer perceberam sua busca pelo impossível quando faziam suas reflexões acerca do filosofar.

Vale lembrar que o percurso intelectual feito até aqui é um esforço filosófico que não contempla toda a História da Filosofia na sua totalidade, mas que tenta apontar para as principais generalidades que são pertinentes para a escrita desta dissertação.

O que se viu ao longo dessa tradição filosófica é que, movidos pelo amor, esses filósofos vêm condenando a Razão a uma posição contemplativa do conhecimento. A contemplação é nociva à Filosofia e à Razão, uma vez que aprisiona o filosofar da ação ou o próprio agir filosófico. Enquanto numa época estava condenado à dualidade entre o mundo sensível e o inteligível, em outra, estava submissa à FÉ e, mais à frente, ancorando-se em métodos exteriores ao seu genuíno fazer filosófico.

3.1.1.3 Reconstruindo o conceito de Filosofia: ato etimológico da linguagem X significação do ato de filosofar

Numa acertada retomada da posição da Filosofia Africana, Towa definiu a Filosofia como “[...] coragem de pensar o absoluto a partir da liberdade de pensamento desprendido de dogmas e verdades reveladas” (Towa, 2015 *apud* Dantas; Silva, 2016, p.9).

A partir da palavra escolhida, os autores remetem mais a uma ação do indivíduo do que a um sentido etimológico. Assim, percebe-se que o filosofar ou o agir filosófico é mais marcante nessa perspectiva à medida que não está numa eterna busca insaciável pelo saber, mas preocupada em desenvolver um aspecto já presente na humanidade: o pensamento.

Na perspectiva ocidental, o espírito livre (pensamento) contempla a história, e, portanto, insta em conhecê-la, e só aí busca transformá-la. O equívoco dessa lógica que se constituiu ao longo do filosofar herdado dos gregos é a noção de História como resultado da

racionalização humana, e não como condição de sua própria existência.

A contemplação histórica é um momento de deleite, de prazer, é estar diante do sublime, da mais preciosa criação humana, pois é quando se contemplam todos os outros feitos desta espécie. Nesse sentido, não poderia ser o primeiro motor de um espírito livre, pois o perigo de cair numa armadilha e se deixar levar pelo encanto de tamanha obra é latente.

Contrariando essa posição adotada pela tradição, Towa e Obenga apontam que o espírito só se torna livre, e, portanto, só pode contemplar a História, quando este age em face da sua própria existência assumindo sua responsabilidade na constituição desta própria História. É “[...] acima de tudo [n]a determinação do que em nós é subversivo para que seja possível a subversão do mundo e da nossa atual condição no mundo” (Towa, 1971, p. 75 *apud* Dantas; Silva, 2016, p.11).

Enquanto a filosofia tradicional percorre o seguinte caminho: liberdade -> contemplação histórica -> ação, a filosofia africana percorrerá: ação transformadora-> responsabilidade histórica -> liberdade.

Não é o desejo que impõe o filosofar, uma vez que este não é suficiente para o indivíduo por se tratar de um aspecto do abstrato irrealizável, mas, sim, da coragem que é, antes de tudo, o primeiro motor daquele que reconhece que não sabe. O que fez de Sócrates um grande filósofo foi muito mais a coragem de filosofar e enfrentar a sociedade grega, do que o mero desejo por conhecer.

O espanto, a angústia e todas as atitudes do filosofar têm em sua base a contemplação do que as desperta. Em nenhuma dessas, percebe-se uma atitude do filosofar que parta do indivíduo. A ação descrita pelos gregos, medievais e modernos partem de uma liberdade da ação determinada, os africanos partem do princípio da ação que resulta na liberdade.

Towa em seu artigo com Obenga reconstrói o conceito de Filosofia não pelo ato etimológico da linguagem, mas, sim, pela própria significação do ato de filosofar. Nessa construção conceitual defendida pelos autores, a Filosofia desmonta a passividade do filosofar contemplativo diante do conhecimento, em detrimento de um conceito no qual o sujeito que filosofa esteja numa posição ativa de um agir filosófico do conhecer.

É notório que os filósofos da tradição grega justificaram sua inabilidade de perceber o principal motor do filosofar: o ser humano. Essa confusão conceitual baseada no significado etimológico da palavra, provocou outra confusão entre os próprios filósofos que pode ser percebida no dilema: Filosofia X Filosofar. Esse dilema sintetiza-se no seguinte questionamento: ensina-se Filosofia ou a filosofar?

Na perspectiva da Filosofia africana, não é possível ensinar a filosofar, uma vez que a

coragem é uma pulsão ativa do indivíduo e não pode ser inculcada por via externa. Entretanto, é possível aprender a filosofar. A conceituação filosófica africana se dá em razão do contexto do mundo. É preciso ter coragem para subvertê-lo. A ação de retomada dessa conceituação nada mais é do que assumir a capacidade filosófica diante de sua própria história.

Superar a mentalidade colonizada, imposta pela Filosofia europeizada, é superar a ideia etimológica de fazer filosófico, em razão de uma subversão (subjéctiva e colectiva). A Filosofia gestada a partir da África defende que o filosofar é um ato humano e não uma manifestação geográfica ou um milagre cultural.

Assim, o filosofar africano se diferencia do europeu à medida que dispensa o mestre parteiro de ideias. O filosofar apresentado por Towa e Obenga é livre e plural e pode ser alcançado por todos que se dispõem a pensar o absoluto. Dessa forma, a liberdade é encontrada no próprio filósofo quando assume sua responsabilidade diante da existência. Somente pela revolução, um ato de coragem e não de amor, é que se modifica no mundo o que já está posto. Nessa perspectiva, filosofar é um *método ativo* no qual parte da própria ação corajosa de quem filosofa.

Levando em consideração que o objetivo do ensino de filosofia é a superação de uma consciência ingênua em favor de um senso crítico, abandonando o senso comum em favor de uma consciência filosófica, pode-se afirmar que avançar na direção de uma visão de totalidade do real é “[...] 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, 2007, p. 2).

Para isso, é necessário ter coragem. Na sociedade capitalista, é pré-requisito ter coragem para subverter a lógica dominante da classe hegemônica, sobretudo, ter coragem para filosofar e se situar em uma filosofia que busque romper com as amarras do sistema ideológico/político/econômico da burguesia. Não é desejo, contemplação ou idealismo, mas, sim, coragem, ação e transformação que originam o filosofar.

Ensinar Filosofia e aprender a filosofar são atividades que se dão no campo de uma dialética materialista que tem como pano de fundo a formação omnilateral do indivíduo. Não se pode ensinar Filosofia sem que o indivíduo filosofe em cima dessa mesma Filosofia, tampouco se aprende a filosofar sem o substrato filosófico historicamente sistematizado. Qualquer formação filosófica que diste desta relação é, na verdade, puro devaneio daqueles que não conseguiram acessar a verdadeira lógica da ação filosófica.

É atento a essas variadas posições diante da filosofia e do filosofar que aquele que se pretende professor de filosofia deve estar, sob pena de se comportar como mero protetor do

currículo imposto pelos órgãos oficiais do Estado e de repassá-lo de forma acrítica aos alunos.

Ora, mas quem se torna professor de filosofia? É a esta pergunta que se direciona a reflexão do próximo tópico.

3.2 O problema da formação de professores em filosofia

No Brasil, a formação de professores é estruturada de modo que, em quatro anos, consegue-se o diploma de licenciado em determinada área de conhecimento. Nos dias atuais, espera-se que quem atua nas disciplinas escolares, minimamente, tenha passado por um curso de formação de professores. A estrutura curricular desses cursos é dividida em duas perspectivas de formação de profissionais para atuarem na educação básica, são elas, a formação específica e a formação pedagógica.

No campo da Filosofia não é diferente, os cursos de licenciatura são estruturados com vista a ter uma formação filosófica e uma formação pedagógica. A primeira fica sob responsabilidade dos departamentos ou faculdades de filosofia e é onde os futuros professores aprendem **o que ensinar**. Por outro lado, a formação pedagógica fica a cargo dos departamentos ou faculdades de educação e é onde aprendem **como ensinar**. Este ponto dicotômico da formação docente em filosofia emerge da divergência presente na representação do professor de filosofia.

Tanto a formação específica, como a formação pedagógica, revelam deficiências do ponto de vista da preparação do professor para enfrentar uma sala de aula. Em relação à formação específica, podemos, *grosso modo*, assinalar o predomínio de dois modelos de graduação: um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do especialista ou pesquisador, tratando a licenciatura como uma espécie de apêndice ao bacharelado; outro construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária. (Rodrigo, 2009, p.66, grifo do autor).

Nesse sentido, Rodrigo traz esses dois modelos com vista a deixar mais claro como a formação específica dos professores de filosofia encontra seu obstáculo na própria formação. O primeiro modelo, utilizado em universidades de boa qualidade,

[...] prima pela excelência acadêmica, atendo-se ao estudo aprofundado de poucos autores, muitas vezes oferecendo mais um curso sobre um mesmo filósofo, já que a oferta das disciplinas e determina mais com base na especialidade do professor disponível do que nas carências e nos interesses dos alunos (Rodrigo, 2009, p.66).

Apesar de ser um trabalho comprometido e respeitável, equivoca-se e torna-se deficitário por não oferecer uma visão panorâmica de maior amplitude da história da Filosofia, imprescindível para a docência no ensino médio e para o que se espera de um curso de graduação.

No segundo modelo, presente nas universidades com qualidade precária de ensino, prioriza-se “[...] o conhecimento filosófico numa perspectiva cronológica ampla, mas de modo fragmentado, superficial, com caráter predominantemente informativo. Peca pela falta de um trabalho mais coerente com a natureza reflexiva da filosofia” (Rodrigo, 2009, p.66), bem como “[...] pela quantidade insignificante de leitura dos textos dos filósofos originais, o que resulta numa formação com sérias deficiências quanto ao embasamento teórico- epistemológico e quanto ao conhecimento mais específico dos conteúdos filosóficos” (Rodrigo, 2009, p.67). Ao que tudo parece indicar, o Maranhão se situa neste segundo modelo.

No campo pedagógico, a formação é ainda mais precária, sobretudo pelo preconceito empreendido em relação às disciplinas pedagógicas no percurso da formação docente. Não é muito difícil perceber uma hierarquização dos saberes disciplinares em relação aos saberes pedagógicos.

[...] além de ficar relegada a segundo plano em relação às disciplinas específicas, costuma estar muito desarticulada da realidade escolar em que os licenciados deverão atuar e das tarefas com que terão de haver-se. Há ainda a questão da qualificação profissional em sentido estrito: sob a responsabilidade das Faculdades ou Departamentos de Educação, a parte pedagógica costuma contemplar mais a formação do educador em sentido amplo- com base em conteúdos que tratam da educação em geral- do que a formação do professor pelo ângulo da área específica em que irá atuar. (Rodrigo, 2009, p.67).

O desprezo pela natureza pedagógica dos professores é refletido entre os próprios profissionais em formação. Talvez, isso ocorra em razão do equívoco de alguns ditos doutores em filosofia que insistem em tentar “ensinar a filosofar” nos cursos de formação de professores de filosofia, o que não tem dado muito certo, pois é paradigma nesses cursos a “disputa intelectual” do campo por via de “filosofias mortas”.

Com a flexibilização da formação EAD, precarizou-se ainda mais a formação de professores, sobretudo, o de áreas de conhecimento que requerem um esforço intelectual mais elaborado, nesse caso, a Filosofia. Portanto, tanto presencial quanto à distância, os oriundos desse curso de licenciatura deverão superar a formação inicial deficitária “[...] buscando cursos e eventos científicos que propiciem um aprimoramento na área e, principalmente, fazendo do estudo pessoal uma constante na sua vida profissional” (Rodrigo, 2009, p.67).

Segundo Lídia Maria Rodrigo (2009), há um tratamento distinto que põe o bacharelado numa posição privilegiada em relação à licenciatura. Segundo ela, faz-se uma separação entre licenciado e filósofo e uma junção entre filósofo e bacharel, sendo este último um especialista que produz o conhecimento que será reproduzido pelo professor.

Não é raro que a dicotomia presente nos cursos de graduação – o bacharelado como formação do pesquisador ou especialista, e a licenciatura como formação do professor

de Filosofia – traduza-se na distribuição de um valor diferenciado a essas duas modalidades. O professor, visto como mero reprodutor ou divulgador do conhecimento produzido pelo especialista costuma ser menosprezado em relação ao bacharel, destinado a ser produtor de conhecimento. Algumas pessoas, na intenção de contestar essa pretensa hierarquização, procuram restituir dignidade à função docente defendendo a tese de que o professor não é mero reprodutor, mas também um produtor, porque para ensinar ele precisa ser um pesquisador. Esse tipo de defesa, ainda que bem intencionada, acaba submetendo-se à lógica que pretende combater, na medida em que a valorização do docente fica na dependência de sua equiparação ao pesquisador (Rodrigo, 2009, p. 67).

Esse equívoco decorre por dois fatores. Primeiro, pelo desconhecimento dos saberes inerentes ao trabalho docente, que não se resume apenas aos trabalhos disciplinares e da formação pedagógica (ciências da educação e ideologia pedagógica), mas também incluem os curriculares, da experiência e da ação pedagógica como impreescindíveis para o trabalho docente. Ao incluírem-se esses saberes como estruturantes no trabalho docente, sobretudo, em filosofia, deslocam-se esses saberes da assimilação passiva de repertório teórico, e por meio da reflexão filosófica, problematizam-se esses mesmos saberes na prática em sala de aula, compreendendo o que os antecede, o desenvolvimento e os efeitos causados nessa mesma prática.

O segundo fator que contribui para esse equívoco é a separação entre a figura do professor e a do pesquisador em face da própria filosofia. O movimento empreendido por aqueles que compartilham o conhecimento filosófico em uma sala de aula é a união de três aspectos: a **pesquisa**, caracterizada pela atualização dos conhecimentos especificamente filosóficos; a **exposição**, caracterizada pelo planejamento e efetivação prática da profissão (regência); e a **didática**, esta última caracterizada por ser um elemento intermediário entre a pesquisa e a exposição. É o elo entre a formação específica e a formação pedagógica, uma vez que a didática põe a prática dos professores em constante reflexão.

Como foi dito no capítulo anterior, a didática é uma “teoria do ensino que permite uma visão total do processo de ensino-aprendizagem”, que envolve os sujeitos participantes num movimento constante de reflexão. Essa ação afasta o professor de realizar uma articulação ingênua das “intenções educacionais – sempre sociais - e os alicerces teórico-científicos da educação escolar e da prática docente”. Isso, conseqüentemente, afasta-o de uma pseudo práxis educativa.

O professor de filosofia é, naturalmente, ao mesmo tempo, pesquisador e filósofo. E é essa sua habilidade de articular estas três faces da sua profissão que qualifica a sua especificidade em relação aos professores das demais disciplinas escolares.

O professor pode, efetivamente, ser um pesquisador, mas não é prioritariamente nesse âmbito que se define sua identidade docente. A função que lhe é própria não reside

em ser produtor de um discurso filosófico original, embora ele também possa sê-lo, mas sim na competência para converter a Filosofia em saber ensinável. [...] o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a Filosofia seja um saber ensinável. [...] Além de formatação dos cursos e aulas que deve ministrar, também constitui competência específica do professor a produção de textos didáticos, [...] Por vezes, a dificuldade de encontrar material didático de qualidade, como em vistas à abordagem de determinado conteúdo, pode demandar que o professor redija textos de apoio adequados aos objetivos didáticos que se propõe alcançar (Rodrigo, 2009, p. 68).

E quem melhor para fazer essa reflexão, senão aquele que consegue, diuturnamente, converter a Filosofia em saber passível de ser ensinado? Os que insistem em fazer essa distinção, fazem-na movidos pela tipificação do curso de graduação. De nada tem a ver com a filosofia ou com sua atividade específica, tampouco tem a ver com uma reflexão metódica em torno do profissional de filosofia. É muito mais uma visão elitista da atividade do filosofar, com vista em manter a distinção e a distância da figura do professor, que, antes de tudo, é um profissional de natureza intelectual.

Isso se acentua com o professor de filosofia que tem no campo da abstração o terreno necessário para produzir os seus argumentos diante dos problemas que emergem em torno de sua práxis e que são essencialmente filosóficos. Essa distinção é refletida nos cursos de pós-graduação, pois se estabelece uma hierarquia entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. O primeiro é considerado superior, cujos mestrandos, na sua maioria professores, alcançam o *status* de pesquisador. Ao passo que o segundo, é entendido como uma continuação da licenciatura. Essa é uma perspectiva elitista e alienada, pois o que diferencia ambos é o produto final exigido no profissional e o estágio em docência do ensino superior presente no acadêmico.

A formação do professor de filosofia não se resume apenas a um processo de formação de terceiro grau, mas, principalmente, pelo movimento diuturno de colocar sob análise a sua prática docente. Sobretudo, aquele que problematiza o “que” e “como” vai transmitir conhecimento filosófico. Ademais, todo professor de filosofia deve se situar em uma concepção filosófica e compreender “por que” e “para quem” ensinar filosofia. A este, chamam-no de professor-filósofo de filosofia, pois, ao refletir sobre sua práxis, ele está filosofando, ao passo que essa mesma prática é substrato e elemento impulsionador de seu filosofar.

Diante do exposto, considera-se a PHC, cuja base filosófica é o MHD, como uma alternativa para mediar esse processo de reflexão filosófica do trabalho docente, contrapondo-se à hegemonia dominante, que, inclusive, sustenta a hierarquização entre o bacharel e o licenciado com o objetivo de menosprezar a figura do professor de filosofia. Isso é amplamente percebido pelas reformas curriculares do Brasil.

A PHC é a teoria revolucionária da educação que defende uma práxis pedagógica revolucionária, enquanto consequência de um processo de apropriação dos saberes docentes, mediados pela reflexão, e neste caso específico, reflexão filosófica, com vista na prática pedagógica que, ao mesmo tempo, é fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. Além disso, é determinante dessa mesma teoria que por, meio do MHD, é fonte e produto de sua reflexão. Afinal, práxis é “[...] uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (Saviani, 2013, p. 120).

No Maranhão, esta formação está presente em programas de graduação (presencial, semipresencial e EAD) e de pós-graduação (especialização e mestrados) em Filosofia.

3.3 O problema do mercado de trabalho

Prezados (as) colegas formados em filosofia, como vocês têm feito para sobreviver neste país apenas com graduação ou pós em filosofia? Eu, sinceramente, me sinto perdido e frustrado. Não com o curso em si, mas com a falta de perspectiva e oportunidades de trabalho. Em escolas particulares e faculdades você só consegue emprego se tiver contatos internos. No Estado, o valor que pagam pelas aulas beira o ridículo. Concursos na área? Basicamente não existem. Diante desse cenário, eu vos pergunto: como sobreviver nesse país como professor de filosofia?

OBS: sou licenciado, bacharel e mestre em filosofia. Penso em fazer doutorado, mas confesso que ando extremamente desiludido com a área. Alguém passando pela mesma situação? (Guizordbr, 2020).

O desabafo em epígrafe foi retirada de uma comunidade com mais 150 mil membros que têm interesse em estudar ou estudam Filosofia. O que chama atenção nessa postagem é a atualidade dela e, ao mesmo tempo, o resgate histórico da trajetória escassa de oportunidades para aqueles que se dedicam à socialização de saberes cujo objetivo é garantir, em última instância, a libertação da humanidade de suas próprias armadilhas.

Não é de hoje que os profissionais da Filosofia sofrem com o descaso e com a falta de oportunidades causados pela depreciação da figura do professor-filósofo de filosofia. Chama-se aqui de professor-filósofo de filosofia aquele que atua na respectiva disciplina, tem a formação específica exigida e se dedica a refletir diuturnamente sobre a sua práxis. Essa observação decorre do fato de que muitos dos que atuam na disciplina da educação básica são formados em outras áreas e estão apenas complementando a sua carga horária de trabalho exigida pelas secretarias de educação ou, se formados, reproduzem de forma acrítica os conteúdos engendrados no seio das instituições burguesas responsáveis pela educação ofertada à classe trabalhadora.

Estrategicamente, o sistema capitalista elege certos descritores da filosofia e os chama de filósofos. Faz isso com o objetivo de transparecer que não se opõe ao pensamento livre.

Esses *pop stars*, como Carvalho, Cortela, Karnal e Pondé, por exemplo, assumem o papel daqueles que serão os “representantes” de um grupo da sociedade que foi historicamente excluído pelas classes dominantes, dada a especificidade de sua atividade fim. Entretanto, o real objetivo é cooptar e garantir que temáticas importantes não sejam abordadas.

Pode-se dividir esses *pop stars* da filosofia capitalista em dois grupos: os que promovem reflexões crítico-reprodutivistas sem qualquer compromisso em reverter a lógica dominante, criticando-a, mas sem, de fato, direcionar para a subversão desta. E os que promovem reflexões acríticas sem nenhuma relação com a realidade ou com o conhecimento sistematizado historicamente.

Integram o primeiro grupo Mário Sérgio Cortela, Leandro Karnal e Luiz Felipe Pondé, que são vendidos ao público pela mídia e, mais recentemente, na *internet*, com discursos motivacionais que pregam filosofias de vida e bem-estar no campo do idealismo, sem qualquer compromisso com a realidade concreta. Na verdade, o público para quem o capitalismo vende as falas produzidas por esses *pop stars* da filosofia é o da classe média brasileira, à qual todos eles pertencem e que, historicamente, anseia por ideais que preencham o vazio da ausência de lugar na sociedade, pois não se sentem pertencentes à classe trabalhadora, tampouco à classe burguesa, fato de que se dão conta quando percebem que não têm poder político e econômico e que precisam vender a força de trabalho para sobreviverem, mesmo que a alienação pela ideologia dominante os faça pensar diferente. Esses três *pop stars* desempenham os papéis de *coachs*, e cumprem a função pré-determinada pela hegemonia do capital para desviar o público consumidor da realidade concreta e de suas problemáticas mais urgentes, causadas pela desigualdade do sistema.

Na outra esteira da depreciação e desmoralização da Filosofia, está o segundo grupo, representado por Olavo de Carvalho, já falecido. Seu papel é acima de tudo enxovalhar a figura do professor de Filosofia. Diferentemente dos primeiros, seus conteúdos conseguem atingir não só a classe média alienada, mas também as camadas mais baixas.

Outro aspecto que o diferencia dos outros três é a falta de formação e credibilidade na comunidade acadêmica. Enquanto esteve vivo, teve seus conteúdos amplamente divulgados na *internet*, e pior, suas ideias acerca da filosofia, da figura do filósofo e de outras dimensões das relações sociais influenciaram uma parcela significativa da sociedade, inclusive estudantes de Filosofia, especialmente, os que tinham pretensões alinhadas ao conservadorismo fascista da extrema-direita, o que lhe rendeu o título de guru do Bolsonarismo. Nesse contexto autoritário, destaque-se que a UFMA sediou, entre 2016 e 2019, eventos de estudantes do curso de licenciatura em Filosofia denominados “Encontro da Juventude Conservadora da Universidade

Federal do Maranhão”. Esses eventos foram organizados pelo Grupo de Estudos em Política e Filosofia “Carcarás”. Em duas edições (I e IV) foram ministradas palestras pelo pseudo filósofo Olavo de Carvalho.

Vale ressaltar que nomes como Marilena Chauí e Dermeval Saviani que têm como substrato de suas reflexões o MHD, sendo Saviani idealizador de uma teoria social crítica e revolucionária da Educação com base no MHD, não têm espaços na mídia burguesa. Isso é reflexo do recrudescimento do fascismo no Brasil, o que se agravou com a eleição de Jair Bosonaro em 2018.

Na verdade, é de interesse do estado burguês banalizar a profissão do professor de Filosofia. Contraditoriamente, o Estado coopta representantes dentre os professores de Filosofia para mascarar a indisponibilidade de espaço no mercado de trabalho, cada vez mais escasso e restrito. Essa é uma realidade em todas as esferas do serviço público e que se agrava ainda mais no setor privado. Em uma breve pesquisa no *site* PCI concursos, nos diversos certames voltados para a educação básica, as vagas para professores de filosofia, aparecem reduzidas ou inexistentes.

O problema do mercado de trabalho para este profissional da educação é facilmente compreendido à luz do MHD, sobretudo, pela PHC, que defende uma práxis docente que revolucione o pensamento dos estudantes, com o propósito de que eles consigam produzir suas análises de forma crítica e autônoma. Esta sem dúvida é a tarefa da Filosofia que, por sua vez, também deve ser do filósofo professor de filosofia.

O filósofo professor de filosofia que tem como base de sua práxis a PHC é aquele profissional que desconstrói e inverte a lógica social, posta pela hegemonia dentro da escola por meio de saberes historicamente elaborados, fazendo a crítica desses saberes, da realidade empírica e, através do abstrato, alcançando a realidade concreta.

Nesse sentido, não é de interesse da Burguesia que o filósofo tenha espaço no mercado de trabalho, principalmente, nas escolas, pois seria a autodestruição do capitalismo se mais pessoas comesçassem a pensar e a questionar a legitimidade da dominação de uma classe social sobre a outra, uma vez que o efeito da influência do trabalho docente rompe com as paredes das escolas e mobiliza outros espaços sociais.

3.4 O problema da presença

A presença do ensino de Filosofia no Brasil remonta aos tempos da colônia, entretanto, como disciplina, ela nunca teve seu lugar definido. Segundo Geraldo Horn (2000, p. 18) “Somente a partir dos anos 30 essa matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado das

outras disciplinas”. Ainda segundo o autor, a presença do ensino de filosofia, diferentemente das outras áreas de conhecimento, “[...] foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino” (Horn. 2000, p.18”).

Não é objetivo deste trabalho fazer uma exaustiva retrospectiva histórica da presença do ensino de Filosofia no currículo brasileiro, mas abordar a sua presença a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN). Contudo, para fins de contextualização será feito um resgate histórico da sua presença na educação brasileira com vista a introduzir a temática.

3.4.1 Uma breve cronologia da Filosofia na educação brasileira: dos jesuítas à ditadura militar

A filosofia na colônia

A prática pedagógica no Brasil teve início com a presença dos jesuítas que foram enviados à nova terra para difundir a fé católica, e, logicamente, sob o domínio de D. João VIII que era o mais interessado no resultado positivo da missão. A catequese e a instrução eram os principais meios de conversão dos índios (um dos objetivos principais).

Eles consolidaram seu método em duas fases: a primeira delas está disposta no plano de estudos de Manoel da Nóbrega, organizado pelo “[...] ensino das primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional” (Farias; Vieira, 2003, p.43). Já a segunda fase, fundamentava-se “[...] nos princípios de *Ratio Studiorum*, concentrando-se sobre o ensino de humanidades, Filosofia e Teologia” (Farias; Vieira, 2003, p.43).

O curso de filosofia levava três anos, onde Aristóteles era o autor estudado: no primeiro ano, lia-se *A Lógica*; no segundo, *De Coelo*, *De Generatione* e *Meteoros*; no terceiro, continuava-se com *De Generatione*, acrescentando-se *De Anima* e a *Metafísica*; paralelamente a essas obras principais, liam-se, na cadeira de moral, a *Ética* e na Matemática, a *Geometria* (Cunha, 1980, p. 25-26 *apud* Alves, 2002, p 10).

A filosofia ensinada à época correspondia à visão de mundo (ideologia) dos jesuítas. Tratava-se com cuidado os conteúdos ensinados e se permitia conhecer da filosofia aristotélica apenas aquilo que não abalasse os dogmas católicos. Havia um controle rigoroso sobre os professores, os de espírito muito livres eram afastados do serviço docente. Esses cursos eram restritos apenas a uma pequena elite, principalmente, os cursos que possibilitavam um grau mais elevado de cultura.

Os cursos que permitiam um grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização, os *studia superiora*, que compreendiam o os cursos de Filosofia e Teologia, estavam reservados aos filhos dos “senhores ricos e proprietários” da colônia. Somente eles tinham direito à educação, de nível superior, dirigida pelos jesuítas, que era “juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de **CLASSE**” (Cartolano, 1985, p. 20 *apud* Alves, 2002, p. 12, grifo nosso).

Sob a influência do ideário iluminista, o marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e, conseqüentemente, de todas as colônias. As reformas de Pombal fundamentaram-se nas ideias laicas, influenciadas pelo iluminismo. Nesse momento, surge a educação público-estatal.

As aulas régias foram a principal característica da pedagogia pombalina, o Estado limitava-se apenas a pagar os salários dos professores e às diretrizes curriculares do que era ensinado. Eram os professores que se responsabilizavam pelas “[...] condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a ser utilizados no desenvolvimento do ensino” (Saviani, 2005, p.9).

Para alguns, as aulas régias foram marcadas por uma má qualificação docente. Outros acham que marcou uma importante transformação, pois os professores-régios eram mestres formadores. Isso parecia representar uma transformação da mentalidade porque provocou uma ruptura com o jesuísmo. Entretanto, isso era ilusório, pois os professores continuavam a ser os filhos dos proprietários rurais formados pelas escolas jesuítas. As reformas de Pombal tinham objetivo de garantir a independência econômica de Portugal do jugo inglês. No campo educacional, essas reformas representavam uma abertura da metrópole aos novas ideias iluministas e liberais.

A filosofia compreendida nesse período tinha o mesmo sentido de ciência natural, “[...] numa perspectiva pragmática e utilitária, de acordo com a concepção de mundo burguesa” (Alves, 2002, p. 14). No Brasil, por volta de 1800, ocorreu a reativação do Seminário de Olinda por Azeredo Coutinho, bispo da cidade. Azeredo se preocupava em formar indivíduos capazes de fazer o levantamento das riquezas naturais do reino, com vista ao desenvolvimento econômico. Esses seriam os filósofos naturalistas. Assim, explicou seu objetivo:

Quando o habitante dos sertões e das brenhas for filósofo, quando o filósofo for habitante das brenhas e dos sertões, ter-se-á achado o homem próprio para a grande empresa das descobertas da natureza e dos seus tesouros; o ministro da religião, o pároco do sertão e das brenhas, sábio e instruído nas ciências naturais, é o homem que deseja [...] (Cunha, 1980, p. 60 *apud* Alves, 2002, p.17).

Esse filósofo descrito por Azeredo é o especialista em ciências naturais. Para o Bispo de Olinda, os estudos de filosofia deveriam ser “[...] verdadeiros centros de estudos tecnológicos onde futuros sacerdotes, agentes da modernização econômica, aprenderiam toda a sorte de conhecimentos úteis à agricultura e à mineração” (Cunha, 1980, p. 60 *apud* Alves, 2002, p.18). Nessa perspectiva, assim estavam organizados os estudos de filosofia (ciência natural):

[...] a lógica, a metafísica, a ética e “parte da física experimental” eram ministradas no

primeiro ano, enquanto a história natural e a química ocupavam, com exclusividade, o segundo ano. Portanto, os conteúdos de filosofia natural predominavam sobre os de filosofia racional e de filosofia moral. Além de terem um lugar no primeiro ano, através de física experimental, gozavam de domínio pleno do segundo (Alves, 1993, p. 135).

A transferência da sede do reino português para o Brasil se deu mediante a disputa pela hegemonia da Europa e das colônias europeias protagonizada por França e Inglaterra. Isso colocou Portugal numa posição desconfortável entre a pressão das forças militares de Napoleão e a frota de navios ingleses. Graças ao seu acordo com a Inglaterra, a família real pôde vir em segurança para sua colônia.

Enquanto esteve no Brasil, D. João VI investiu em uma infraestrutura mínima para administrar a partir da colônia. Foram criadas “[...] a Imprensa Régia, uma escola de comércio, uma Academia de Guerra, a célula inicial da nossa atual Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, etc. (Cartolano, 1985, p. 27 *apud* Alves, 2002, p. 19).

Com a vinda de Dom João VI para o Brasil, com toda a sua corte em 1808, abriram-se às portas para o comércio mundial, o que contribuiu também, para a introdução de novas idéias na vida da colônia. Nesse período, chegaram a realizar-se conferências filosóficas. Nasceram novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia. Os negócios aumentavam e exigiam uma expansão da educação. Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã (Mazai; Riba, 2001, p.5).

A filosofia no império

Até a independência do Brasil em 1822, o ensino escolar ainda mantinha a estrutura herdada das reformas pombalinas, que era predominantemente estatal e religiosa, estando situado em estabelecimentos isolados. Com a criação do curso de direito em 1827, foram desarticuladas do curso de filosofia as disciplinas de ciências naturais (matemática, física, química, biologia e mineralogia) para os cursos médicos e para academia militar, e depois para a escola politécnica. Os conteúdos dessas disciplinas eram ensinados a partir de livros-textos importados, principalmente da França, o que resultou numa forte influência das ideias que estavam em efervescência na Europa, em especial, o Positivismo, que fora incorporado ao ideário local (Alves, 2002).

Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, única escola secundária propedêutica mantida pelo governo central, cujo objetivo era preparar os candidatos para os níveis superiores de ensino. Em sua estrutura curricular, havia “[...] 12 cadeiras avulsas, entre elas, a Filosofia, criada em 1838, com 34 alunos” (Horn, 2000, p. 22).

Nas províncias, a filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e

dos ginásios do curso secundário, desde o início do século, mesmo antes do Colégio Pedro II. Além do traço propedêutico que marcava o ensino secundário, nas classes de Filosofia o que se encontrava era ainda o compêndio clássico aristotélico-tomista de *Genuense*, combatido posteriormente (Horn, 2000, p. 22).

A reforma de 1879 manteve a cadeira de filosofia no Colégio Pedro II, incluindo-a no currículo das escolas normais.

Das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre” (Horn, 2000, p. 24).

Nos programas, delimitou-se como área de abrangência da filosofia presente no ensino secundário a “psychologia”, “origem das ideias”, “história da filosofia”. “metafísica” (sob o ponto de vista da religião), “teologia”, “ética”. “ontologia”, “theodicéia” (investigação sobre a alma e a existência de Deus), “estética” e “cosmologia”. Mesmo com a inconstância e impertinência das áreas em relação ao que se entende como filosofia, observa-se a ênfase dada a algumas áreas, em especial, à ética, quase sempre com enfoque e intitulada de “moral” e a lógica, que, com a supervalorização da técnica, a industrialização e a disseminação do positivismo no império, era priorizada no interior da filosofia, por, de modo geral, corresponder ao intuito de erudição e moralização (Horn, 2000).

A aceitação do positivismo, segundo Azevedo (1996) *apud* Horn (2000), esteve ligada diretamente com a formação de uma burguesia formada por médicos, engenheiros e militares, cujos saberes pertinentes à profissão tendem às ciências positivas. Essa filosofia se fez moral e religião no Brasil e disputou pela disciplina mental e moral dos homens que foram instruídos por esta corrente, como Benjamin Constant, que lançou mão das ideias de reforma política e social “[...] para a reação contra a anarquia, a defesa da ordem e a consolidação do novo regime político (Azevedo, 1996, p. 608 *apud* Horn, 2000, p. 25).

Com o retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte) o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão [...] Os estudos de filosofia (propriamente dita) deslocaram-se para as faculdades de direito, onde foi menor a influência do [positivismo...] (Cunha, 1980, p. 63 *apud* Alves, 2002, p. 20).

A filosofia na primeira república (1889-1925)

A partir de 1889, um ano após a “abolição” da escravidão no Brasil, foi proclamada a

república, que consistia num novo regime político no Brasil, inspirado e sob forte influência de ideias liberais e, sobretudo, positivista. Assim como D. João VI, Benjamin Constant, o primeiro ministro da instrução pública da república brasileira, empreendeu reformas que visavam reorganizar todas as instâncias do poder que sustentariam, política e ideologicamente, o recém-criado Estado republicano.

Fazia-se necessário planejar e instituir um modelo educacional que formasse os quadros políticos e administrativos que serviriam à burocracia e estivessem alinhados ideologicamente com o novo Estado. “As reformas no campo educacional, empreendidas nas primeiras décadas da República, têm esse significado: formar uma nova “elite” para um novo Estado” (Alves, 2002, p. 25).

A educação escolar nesse período, principalmente o ensino secundário, era destinado “[...] a selecionar e a preparar a elite do país, [...] encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a elite de letrados, a elite de intelectuais do país, ainda que deixem à margem 90% de adolescentes” (Alves, 2002, p. 26).

A Primeira República foi marcada por inúmeras reformas educacionais. Inauguradas por Benjamin Constant, por via do decreto de 1890, que alterou o currículo do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II), propunha uma reorganização das disciplinas com base na hierarquia das ciências propostas por Comte, o que, pela primeira, vez retirou a filosofia enquanto disciplina escolar.

Português, latim, grego, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música [...] **a filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal.** Além da intenção de fundamentar na ciência a formação da escola secundária, rompendo assim uma antiga tradição humanista clássica, a reforma de Benjamin Constant pretendia também que todos os níveis de ensino se tornassem formadores e não apenas preparadores às escolas superiores (Cartolano, 1985, p.p.34-35 *apud* Alves, 2002, p. 27-28, **grifo nosso**).

A principal razão para esse incômodo com a filosofia no ensino secundário se dava pela necessidade de se consolidar a hegemonia cultural enquanto base teórica e ideológica do novo regime. Nesse sentido, o contexto no qual se dá a retirada da filosofia é puramente ideológico, uma vez que era ensinada em aulas avulsas e estava impregnada da ideologia católica e da monarquia, acima de tudo, confluía com a visão de mundo feudal e aristotélico-tomista. Nesse contexto, a filosofia era vista como perigosa pelos republicanos.

Em 1901, com a reforma Eptácio Pessoa, que evidenciava a parte literária, a Filosofia retorna ao currículo, após a retirar a sociologia, a biologia e a moral, introduzindo o estudo da lógica no sexto ano do secundário. Todavia, a reforma Rivárdia Corrêa em 1911 retira novamente a filosofia do currículo buscando uma organização mais prática do Ginásio

Nacional.

Carlos Maximiliano reintroduz a filosofia no currículo em 1915, contudo, tinha um caráter facultativo e era cursada após as disciplinas obrigatórias (português, francês, inglês ou alemão, aritmética, álgebra, geometria, geografia, história do Brasil, história universal, física, química e história natural). Mas ocorreu um deslocamento da abordagem filosófica para o enfoque científico das reflexões em torno da *psyché*, seus fenômenos e o comportamento. “Haverá um curso facultativo de psicologia, lógica e história da psicologia, por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas” (Cartolano, 1985, p. 48, *apud* Horn, 2000, p. 25-26).

A filosofia retorna ao currículo em 1925 com a reforma Rocha Vaz como matéria obrigatória na quinto e sexto anos.

A filosofia na Era Vargas e nos governos democráticos instáveis

Após o assassinato do candidato à vice-presidência pela oposição Aliança Liberal (AL), João Pessoa, em 28 de julho de 1930, houve uma adesão por partes dos indecisos à revolta encabeçada pela AL, cuja plataforma “[...] continha propostas reformistas do interesse das massas urbanas (as camadas médias e os trabalhadores). Estes eram utilizados como *classes de apoio*” (Cunha, 1980, p. 210 *apud* Alves, 2002, p.31). A “Revolução de 1930” desembocou no golpe de Estado que ascendeu Getúlio Vargas à chefia do governo central.

[...] foi a centelha que faltava. Os oligarcas indecisos aderiram à revolta que eclodiu a 3 de outubro. Uma coluna militar gaúcha marchou para o Rio de Janeiro enquanto generais do Exército depunham o presidente. A 3 de novembro, Getúlio Vargas assumiu o poder como presidente provisório. [...] determinou o início de uma nova era na história do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Vargas foi presidente da República, primeiro garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército; depois eleito pelo Congresso Nacional; e, por último, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força, representando os interesses das classes dominantes (Cunha, 1980, p. 210-214 *apud* Alves, 2002, p. 31).

Assim como seus antecessores, Vargas realizou várias reformas nas estruturas de poder para estear política e ideologicamente o seu governo. No âmbito educacional, houve duas grandes reformas: a Francisco Campos e a Gustavo Capanema. O objetivo dessas reformas era suprir a demanda de mão-de-obra para as indústrias. Houve uma adaptação dos currículos pra responder a essa demanda, mas “[...] sem deixar de manter o *corte de classe* que historicamente caracterizou o ensino escolar no Brasil” (Alves, 2002, p. 32).

Se por um lado o sistema escolar sofreu a pressão social da educação, exigindo cada vez mais a democratização do ensino, por outro, houve o controle das elites que se mantinham no poder, buscando, pelos meios de que dispunham, conter a pressão sobre a escola e manter o caráter elitizante da educação, pela distribuição limitada e

legislação (Cartolano, 1985, p. 55 *apud* Alves, 2002, p. 32).

Em 1932, a Reforma Francisco Campos extinguiu os exames preparatórios e os parcelados de ingresso no ensino superior presentes desde o império e criou o regime seriado e a frequência obrigatória. O ensino secundário estava dividido em dois ciclos: um de cinco anos, obrigatório para o ingresso em estudos superiores que dava uma formação geral básica e um de dois anos que garantia uma formação complementar e preparava para o ingresso nas escolas de medicina, engenharia e direito.

No mesmo ano, foi publicado um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que fazia duras críticas à formação disponibilizada nas escolas do Brasil. Substancialmente, criticavam a distinção entre o modelo ofertado às classes mais pobres e o modelo destinado à elite. Já era nítido, nessa altura da história, da educação brasileira que o corte classe era **basilar (fonte)** e **balizar(produto)** do ensino escolar. Os filhos dos pobres recebiam do Estado uma formação profissional básica para servir de mão-de-obra na industrialização do país; os dos ricos, uma formação intelectual propedêutica para o nível superior, o que lhes garantia o privilégio de se manter nos espaços de dominação política, econômica e ideológica.

Nesta reforma, a filosofia se tornou obrigatória apenas na segunda série na modalidade preparatório para os cursos de direito enquanto história da filosofia. E passou a compor as três modalidades do ciclo complementar que preparava para os cursos de direito, arquitetura, engenharia, farmácia, odontologia e medicina. Nesse, aparecia como lógica e era ministrada juntamente com a psicologia. Obviamente, só os que faziam parte de uma classe social mais abastada eram os que tinham acesso aos cursos de filosofia. Vale registrar que essa reforma contribuiu para implantação da filosofia em nível superior e influenciou na criação da Faculdade de Filosofia em 1934.

Na reforma Gustavo Capanema de 1942, já sob o Estado Novo, manteve-se no ensino secundário a estrutura enciclopédica e elitista da anterior. Os dois ciclos foram divididos em quatro anos de ginásio e três anos de colégio, este último subdividido em clássico, que priorizava a formação intelectual e científico, que se aprofundava nas ciências. A filosofia passou a ter um maior espaço no currículo, tanto no curso clássico, quanto no científico, sendo obrigatória na segunda e terceira séries do curso clássico, e na terceira série do científico (Alves, 2002).

Tanto no curso Clássico quanto no Científico a Filosofia era ensinada com base no mesmo programa, tendo apenas maior amplitude no último. O programa subdividia-se em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da Filosofia. Sua divisão: Lógica, Estética, Psicologia, Moral e Sociologia, Cosmologia. A Lógica, a Moral e a

Sociologia tinham espaço privilegiado nas aulas de Filosofia do 3º ano do curso Clássico. Em 1954, contudo, a Portaria nº 54 reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do Clássico e uma hora apenas no Científico (Horn, 2000, p. 27).

O conjunto de temas abordados nos programas de filosofia em sala de aula, de alguma forma, são reflexos da motivação da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Capanema enfatizara que “[...] esse nível de ensino tinha como principal preocupação formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, com consciência patriótica e humanística” (Horn, 2000, p. 27).

Entre os principais assuntos abordados em sala de aula destacam-se o problema da moral, a dignidade da pessoa humana- a consciência moral; os grupos humanos- a civilização e os quadros institucionais da sociedade, família e casamento; nação e Estado; panorama da vida social em desenvolvimento- trabalho, produção, etc. (Cartolano, 1985, p. 60 *apud* Horn, 2000, p. 27).

Essa reforma, de maneira geral, representou um progresso na luta pela implantação e uma presença concreta no currículo escolar como disciplina obrigatória. Entretanto, gradualmente, isso foi mudando, sendo reduzido o número de aulas relacionadas à filosofia até se chegar ao final desse período.

Em 1945, o ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, “[...] modificou o regime para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado à filosofia” (Cartolano, 1985, p. 58 *apud* Alves, 2002, p. 33).

Em 1951, inicialmente as aulas de filosofia foram organizadas “em quatro por semana na 2ª série do clássico e 3º científico e duas aulas semanais no 3º clássico”. Sendo alterado pela Portaria nº 966 de 02 outubro do mesmo ano, “que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos” (Cartolano, 1985, p. 58 *apud* Alves, 2002, p. 33).

A Portaria nº 54 de 1954 evidencia o processo de extinção da obrigatoriedade da filosofia como disciplina e, em seguida, como optativa do currículo do ensino secundário no Brasil. Essa portaria “[...] reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico” (Cartolano, 1985, p. 58 *apud* Alves, 2002, p. 33).

A Lei nº 4.024, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, impôs gravíssimos danos para o ensino da filosofia, pois descentralizava o ensino e chancelava às escolas o poder de escolha de seus currículos. Na estrutura permaneceu a mesma divisão em quatro anos de ginásio e três de colegial. Situada no segundo ciclo no conjunto das disciplinas optativas, a filosofia aparecia como lógica no currículo.

A seguir, apresenta-se no Quadro 1, a situação da Filosofia a partir das reformas mencionadas.

Quadro 1 – Situação da Filosofia nas Reformas Educacionais

PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA ATÉ O REGIME MILITAR		
Período	Reformas Educacionais	Situação Legal Da Filosofia
1891-1900	Reforma Benjamin Constant	Retirada da Filosofia do grupo das disciplinas obrigatórias.
1901-1909	Reforma Epiácio Pessoa	Inclusão da disciplina <i>Lógica</i> como obrigatória no 6º ano do ensino secundário.
1910-1914	Reforma Rivadávia Corrêa	Retirada da disciplina <i>Lógica</i> do currículo de ensino e supressão do ensino da Filosofia no curso de Direito.
1915-1924	Reforma Carlos Maximiliano	Inclusão da <i>Lógica</i> e da <i>História da Filosofia</i> como disciplinas facultativas.
1925-1930	Reforma Rocha Vaz	Inclusão da disciplina <i>História da Filosofia</i> nas duas últimas séries do ensino secundário.
1931-1941	Reforma Francisco Campos	Inclusão das disciplinas, <i>História da Filosofia</i> e <i>Lógica</i> no “ciclo complementar”.
1942-1960	Reforma Gustavo Capanema	Inclusão da disciplina <i>Filosofia</i> nos currículos dos cursos Clássico e Científico.
1961-1964	Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Inclusão da Filosofia como disciplina complementar.

Fonte: (Costa; Costa, 2020, p. 13)

O que se constata é que as políticas educacionais brasileiras constantemente alteradas até aqui entregaram para o Golpe Civil-Militar de 1964 uma filosofia que amargava a sua perda gradativa de espaço no currículo, o que, de uma certa forma, fazia parte de um processo histórico de sua extinção dos currículos escolares, de interesse da elite dominante.

A filosofia na ditadura militar

Caracterizado por ser um período de perseguição ao pensamento livre e aos opositores do governo, o regime instaurado no Brasil a partir do golpe que destituiu João Goulart ou Jango do cargo de presidente da república foi mais uma maneira de a elite econômica do país se manter no poder, só que agora apoiada e financiada pelos Estados Unidos da América (EUA). Esse foi um período durante o qual se lutava contra um inimigo imaginário, criado pelo governo dos militares que instaurou no país a sensação de medo, inclusive, abalando a confiança entre vizinhos, familiares e, consequentemente, isso se estendeu para dentro das escolas.

A todo custo, o governo brasileiro buscava fortalecer o capitalismo estadunidense no país, pois as elites locais, representada pelos militares que desempenhavam o papel de poder repressor e ideológico, seriam beneficiadas pelos acordos e reformas empreendidas pelos

EUA.

Notadamente, a sociedade civil e os representantes políticos opositores a esse entreguismo “patriótico” não ficaram inertes. Entretanto, diante do poder repressor, centenas de pessoas perderam suas vidas, dentre elas estavam artistas, professores e alunos.

Várias reformas na estrutura de poder do país, com a ação direta da Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Nacional (Usaid) foram efetivadas, com vista a manter o domínio ideológico que garantisse o desenvolvimento econômico capitalista, defendido pelo novo regime político. Assim, foi determinado o fechamento do congresso e a perseguição aos opositores (políticos, artistas, jornalistas, etc.) que se alinhavam a ideais considerados subversivos, bem como fiscalização das aulas e prisão de professores e alunos que tivessem coragem de falar contra o governo.

No campo educacional, houve o acordo chamado MEC-USAID, mediante o qual o Brasil passou a receber dessa agência estadunidense determinações técnicas e cooperação financeira que resultaram nas Leis 5.540/68 (ensino superior) e 5.692/71 (ensino de primeiro e segundo graus).

Guiados pela classe capitalista e se apresentando com a bandeira do desenvolvimento, incluíram algumas disciplinas técnicas no currículo e excluíram outras, por exemplo, a filosofia que por ser voltada para reflexão de ideias, sistemas, teorias etc., ganhou “[...] a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional” (Alves, 2002, p. 38).

Foram criadas outras disciplinas que na teoria tinham “correspondência” com a filosofia, com o intuito de justificar sua retirada do currículo. Foram elas, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), esta última apenas para o ensino superior.

[...] à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade [...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-se por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino de filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o *status quo* (Cartolano, 1985, p. 74 *apud* Alves, 2002, p. 39).

Corroborar essa crítica a seguinte assertiva, desta feita incluindo a LDBEN/1971:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que reestruturou o 1º e 2º graus desfez o “golpe de misericórdia”, por assim dizer, contra a filosofia, definindo a sua ausência dos currículos escolares do nível secundário, até os finais do regime ditatorial” (Alves, 2002, p. 40).

Essa lei foi promulgada com o objetivo de formar mão de obra qualificada e barata

por meio da profissionalização compulsória nas escolas de segundo grau destinadas às classes mais pobres. Em detrimento dos interesses dos estudantes brasileiros, essa lei visava responder às demandas da economia do capital nacional e, principalmente, multinacionais, sobretudo as estadunidenses, “[...] Mas visava, também, atender a certos objetivos de caráter ideológico, consubstanciados na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), que a divisão entre núcleo comum e parte diversificada vinha contemplar” (Alves, 2002, p. 41).

Registra-se que apesar de todos os impeditivos legais e repressores criados pela ditadura que excluía a filosofia dos currículos, havia aqueles que tinham coragem em trazê-la para a formação, por meio da “[...] criatividade de algumas escolas que, mesmo atendendo à profissionalização, conseguem organizar um currículo mais flexível e voltado, também, para a atividade filosófica” (Alves, 2002, p. 41).

Durante a década de 1970, fortaleceu-se a reivindicação por parte de alguns grupos pela retomada obrigatória da filosofia no currículo das escolas. Aconteceram encontros filosóficos que resultaram na Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), “Considerada estratégica para congregar as reivindicações dos professores e alunos do segundo grau com os das universidades (Costa; Costa, 2020, p. 14-15).

Foi um período marcado por debates e reivindicações pelo retorno da obrigatoriedade da filosofia nos currículos. A SEAF recebeu apoio de outras instituições como a Sociedade Brasileira de Cultura (CONVÍVIO), o Conjunto de Pesquisa Filosófica (CONPEFIL), a Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC), o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), a Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF), além da importante e maciça presença dos estudantes de filosofia que organizavam os Encontros Nacionais de Filosofia (ENEFILS) (Alves, 2002).

Mesmo com toda a argumentação em prol da filosofia, o governo tinha relutância em atender às reivindicações. É importante ressaltar que não era qualquer filosofia que se rejeitava, mas antes de tudo era uma filosofia “[...] crítica, questionadora, inserida no contexto histórico que pretendiam os integrantes do movimento pelo seu retorno ao 2º grau” (Silveira, 1991, p. 152 *apud* Alves, 2002, p. 44).

Em 1980, o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 49 reintroduziu a filosofia nas escolas no Rio de Janeiro. Essa reintrodução foi acompanhada de perto pelo Estado de Segurança Nacional (ESN) que mantinha o controle sobre a volta da disciplina que deveria ser vigiada, logo, na sua reimplantação foram nomeados três membros para comporem uma comissão com:

[...] a incumbência de elaborar os programas, indicar a bibliografia, promover a escolha e a aprovação dos professores aptos a lecionarem a disciplina [...] e acompanhar o desempenho desses professores, cuidando para que não se desviassem das diretrizes estabelecidas (Silveira, 1991, p. 157 *apud* Alves, 2002, p. 45).

Essa decisão no Rio de Janeiro serviu de laboratório para o governo federal, que promulgou, em 1982, a Lei nº 7.044 que altera a Lei 5.692/71 e dá “[...] condições para que espaços fossem abertos para o retorno da filosofia como disciplina optativa, porém, desta vez em caráter real e não fictício como na Lei 5.692/71” (Alves, 2002, p. 46). Mas o movimento pela inclusão da obrigatoriedade da filosofia no currículo não parou por aí, tendo ganhado força com a resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 6 de 1986, que recomendava sua reintrodução no 2º grau.

O ESN reintroduz a filosofia de forma optativa em âmbito nacional, em meio a um desgaste do governo e a uma abertura lenta e gradual da redemocratização do Brasil. O interesse do ESN com essa reintrodução era garantir a hegemonia do poder militar por via da defesa do discurso oficial da democratização do país com a presença do próprio ESN. A volta da filosofia orquestrada pelo ESN não contemplava as reivindicações dos que lutavam por seu retorno, mas, antes de qualquer coisa, tinham como objetivo manter o *status quo*. Daí o seu caráter optativo. Em suma, foi prejudicial ao movimento idealizado pela SEAF anos antes, pois o desarticulou em médio prazo (Alves, 2012).

A criação da Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), em 1983, no III Encontro dos Departamentos de Filosofia em Santos/SP, também contribui para o resfriamento do movimento. Curiosamente, apesar de não manifestar interesse pelas questões que inspiraram a criação da SEAF, a ANPOF foi reconhecida como representante da filosofia junto aos órgãos públicos federais.

A ANPOF, apesar de não demonstrar interesse pelas questões que inspiraram a criação da SEAF, inclusive com relação à introdução da filosofia no 2º grau, passou a ser conhecida oficialmente como representante da área da filosofia junto aos órgãos públicos federais de fomento pra ensino, pesquisa e extensão, começando a receber verbas da CAPES e do CNPQ (por que será?) (Alves, 2002, p. 51).

Esse reconhecimento e financiamento contribui para a pesquisa e a pós-graduação em filosofia no país. Mas também resultou no esvaziamento da SEAF em âmbito nacional. Isso ocorreu porque a ANPOF atraiu professores, departamentos e faculdades que colaboravam com a SEAF, o que seria positivo se a ANPOF não ignorasse o “[...] ensino de filosofia na educação básica como uma problemática genuinamente filosófica, e, portanto, digna de pesquisa e discussão (Alves, 2002, p. 52-53).

3.4.2 O ensino de filosofia contexto da educação básica a partir da Lei 9.394 de 1996

O processo histórico que culminou na promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988 teve como característica a organização de vários setores da sociedade que disputavam espaço no novo regime político que aquele fato representava.

No campo educacional não foi diferente, de um lado estavam as entidades e os movimentos sociais que defendiam uma educação pública e de qualidade que contemplasse aqueles historicamente estiveram à margem da educação escolar, e de outro a iniciativa privada que almejava mais espaço pra empreender e incluir o “Brasil na rota do capital internacional globalizado” (Alves, 2002, p. 56).

No limite, isso reflete um **embate histórico da política educacional brasileira entre público e privado**, que está na base da maioria das disputas empreendidas no campo educacional em nível nacional (Oliveira, 1997, p.22, *apud* Alves, 2002, p. 56). **Os rumos da educação no Brasil oscilaram quase sempre ao sabor da correlação de forças políticas e econômicas** de cada período [...] toda vez que determinado grupo sucede outro no governo central, há intervenção no campo educacional, [...] (Romaneli, 1998, p. 219 *apud* Alves, 2002, p. 56, grifo nosso).

Em 20 de dezembro de 1996, entrou em vigor no Estado brasileiro a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional no Brasil, como resultado de uma luta histórica dos intelectuais e dos trabalhadores da educação nacional em conjunto com os movimentos sociais.

Entretanto, a luta e a contestação dos educadores brasileiros e dos setores populares em prol de reformas educacionais, sociais e políticas, desde meados da década de 80, foram alteradas e desestruturadas, por meio da edição da LDBEN 9.394/96 aprovada no senado, que desconsiderou todo esse processo e esvaziou a correlação de forças, a partir do modelo neoliberal que se adotou no país, desde o início do governo de Fernando Collor de Mello, consolidando-se e aprimorando-se com os dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1998 a 2002, seguidos da posse de um presidente de linhagem popular e sindicalista, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, este último simbolizando até então a esperança da classe trabalhadora brasileira.

Contando com uma correlação de forças favorável, no legislativo e no executivo, consegue-se enfim a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, nos moldes almejados pela iniciativa privada e pelo MEC, sendo sancionada sem vetos pelo presidente da República e promulgada em 20 de dezembro de 1996, recebendo o número 9.394.

Em linhas gerais, o projeto sintoniza-se com a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso e com as aspirações dos empresários do ensino, sendo inteiramente aprovado por estes (Saviani, 1997, p. 162 *apud* Alves, 2002, p. 63).

Nos arts. 27 e 35 da LDB 9394/96, é feita de forma indireta uma menção à Filosofia, sem citá-la, entretanto. Pode-se entender esse fato como uma necessidade de compreensão filosófica na Educação básica para efetivar uma de suas diretrizes, conforme se pode constatar no texto:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - A difusão **de valores fundamentais ao interesse social**, aos **direitos e deveres** dos cidadãos, **de respeito ao bem comum e à ordem democrática**;

[...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do **pensamento crítico**; [...] (LDB, 1996, grifo nosso).

No art. 36, a Filosofia é mencionada diretamente, orientando que ao fim do ensino médio o educando demonstre “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB, 1996). Servindo aos interesses de uma classe dominante, a LDB 9.394/96, cita a Filosofia e, nesse caso, também a Sociologia, como conhecimentos necessários à formação humana, que na sociedade concreta implica uma formação cidadã. Entretanto sem transformá-las em disciplina do currículo.

Com a chegada de Lula ao poder central do Brasil, mudanças ocorreram em todos os setores, e, desta vez, abriu-se mais espaço e se estabeleceu um diálogo com os setores progressistas e com movimentos populares. Em relação ao ensino de filosofia, destaca-se pela aprovação da Lei 11.684 em 2 de junho de 2008, determinando que “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Brasil, 2008).

Registra-se que em mais de 500 anos de Brasil, foi a primeira vez que chegou ao maior cargo de poder do país um filho das camadas mais pobres. Curiosamente, foi a primeira vez que a Filosofia alcança o *status* de disciplina obrigatória. Este fato evidencia a relação direta entre a filosofia e os setores progressistas da sociedade. Fica evidente que o seu caráter problematizador, questionador e crítico é essencial para romper com as amarras ideológicas da elite dominante do capital.

Naturalmente, os efeitos da presença da Filosofia nas escolas e na sociedade foram sentidos pelos setores mais conservadores e elitistas do país. Isso resultou no Novo Ensino Médio aprovado pelo governo Temer, que assumiu a presidência, após o golpe político de 2016 que retirou a presidente pelo PT, Dilma Rousseff. Destaque-se que durante o governo dela houve a aprovação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas, cujos impactos tem sido significativos no acesso à educação por parte da classe trabalhadora.

Após o golpe, o Brasil se viu imerso num retrocesso de pautas que se achava que já haviam sido superadas. Na educação, as mudanças foram açodadas e imediatistas, pois era urgente retardar ou reverter os avanços alcançados pelos governos progressistas alinhados à

esquerda. Essas mudanças ocorreram em meio a pressões da extrema-direita por uma “escola sem partido”. O clima de horror instaurou-se nas escolas pública e privadas do Brasil com professores ameaçados e acusados de defenderem pautas ideológicas.

Nesse sentido, em 2017 o ensino médio foi reformulado a partir da Lei n.º 13.415/2017, apresentada anteriormente à sociedade por meio da medida provisória n.º 746 de 2016. No Art. 35-A, § 2º, consta: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. (Brasil, 2017). Mais uma vez, para defender os interesses dos grupos hegemônicos, a Filosofia foi levada a um não-lugar na educação brasileira.

No que diz respeito aos artigos 26, 27 e 35 da LDB 9394/96, fica evidente a necessidade de uma atitude filosófica em face das diretrizes a serem seguidas, pois conhecer uma realidade social e política, assim como uma formação ética que estimule o pensamento crítico e a autonomia intelectual (esclarecimento e/ou consciência de si), bem como relacionar teoria e prática, são posturas que requerem um posicionamento que se distancie do senso comum e se aproxime de uma percepção crítica da realidade. Percepção esta que é intrínseca ao filosofar, e portanto, à Filosofia. Afinal, a percepção filosófica do educando é a chave de abertura de sua realidade concreta.

O pensamento anterior é reforçado no Art. 36, no qual a Filosofia é mencionada como conhecimento a ser dominado pelo educando ao final do ensino médio. Entretanto, esta não aparece como disciplina, o que obviamente inviabilizou a efetivação dos objetivos pretendidos nos artigos 26, 27, 35, e especialmente o artigo 36, pois, a especificidade de conhecimentos e atitudes filosóficas perpassam, no âmbito educacional formal, por uma formação sistêmica que não é alcançada num simples atravessamento do currículo escolar.

Somente 10 anos após a LDB, a disciplina Filosofia passou a ser obrigatória no Ensino Médio, o que estimulou o surgimento de cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia no Maranhão. Esse fato coincide com a expansão da rede federal de educação, ampliando assim os espaços de atuação dos profissionais da Filosofia para exercerem sua profissão e alcançarem uma melhor qualidade de vida.

Nove anos depois, após ser conquistado por muitas pesquisas e lutas travadas pelos educadores e teóricos da educação, movimentos sociais e representações estudantis e sindicais, sobretudo, pelos professores de filosofia, no que tange à importância da Filosofia na formação humana enquanto disciplina autônoma, o governo federal sancionou a Lei 13.414/2017 que retroage o debate acerca da filosofia na Educação básica.

Apesar de ser contemplada no texto da lei, há uma discrepância em relação a

abordagem que é dada entre esses conteúdos e aos relacionados com Português e Matemática. O §7º do Art. 2º, que altera o Art. 26 da Lei nº 9.394/1996, diz que “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (Brasil, 2017).

Ou seja, além de não serem introduzidas como disciplinas no currículo, seus temas são considerados transversais, reforçando a ideia da dispensabilidade das disciplinas mencionadas no Art. 35-A § 2º da Lei 13.415/2017, ampliando para que profissionais de outras disciplinas, sem a formação necessária, sejam responsáveis por temáticas que requerem o mínimo de conhecimento filosófico. Com a aprovação e implantação desse novo modelo de ensino médio, a filosofia sofre uma redução drástica na sua carga horária, passando para 1h aula por semana nas três séries do Ensino Médio.

Após quatro anos de um governo de extrema-direita que só atacou, precarizou e banalizou a educação no país, Lula retorna à presidência do Brasil em 2023. E já em 2024, aprova a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que altera a aprovada em 2017 e ameniza os danos causados pelos anos de retrocesso no campo da educação, sobretudo, a escolar ofertada os filhos dos trabalhadores. A mudança significativa se dá mediante a ampliação da carga horária referente à formação geral básica. Mas, como a lei leva em consideração a BNCC, aprovada em 2022, a disciplina filosofia permanecerá, entretanto, com um aumento para, no mínimo, duas horas aulas por semana.

Para o secretário-executivo adjunto do MEC, Gregório Grisa,

[...] a ampliação da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas garante que os componentes curriculares voltem ao currículo, ou seja, as disciplinas de literatura, artes, educação física, biologia, física e química, filosofia, geografia, história e sociologia. O professor quer dar aula daquilo para o que foi formado (MEC, 2024).

Ficou evidente que ao longo da história do ensino de filosofia no currículo da “educação básica”, a determinação de sua obrigatoriedade esteve diretamente ligada aos interesses de classes, o que fez com que fosse, muitas vezes, retirada ou esvaziada de sentido. Sua presença no currículo sempre esteve atrelada à ideologia dominante da época ou sendo vista com maus olhos por sua natureza revolucionária. Como definida por Saviani (1980, p. 27), a filosofia consiste em “[...] uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto)” sobre os problemas que a realidade concreta apresenta, e somente será indispensável para a formação humana fora das escolas “se ela for encarada tal como estamos propondo” (*Ibid.*).

Notadamente, a filosofia rechaçada pelas classes que dominaram o poder político e econômico e, conseqüentemente, ideológico no campo educacional no Brasil, não é a mera filosofia contemplativa, metafísica, idealista e romântica, mas uma filosofia que parta da

realidade empírica dos indivíduos e construa sua crítica avançando para uma realidade concreta que reverte a balança social. Afinal, é por via de uma reflexão filosófica, que tem como substrato uma filosofia que considere o movimento das transformações no mundo material ao longo da história e as macrodeterminações da educação escolar, que faz com que ao homem seja “[...] possível adquirir postura diferente do agir imediato comum do cotidiano. É a Filosofia que nos faz questionar e avaliar com o necessário distanciamento os fundamentos dos atos humanos e os fins a que se destinam” (Guzzo, 2007, p.9).

Nesse sentido, levando em consideração os interesses ocultos na problemática da presença da filosofia no currículo escolar na história da educação brasileira, pode-se afirmar que do período colonial até o início da república a filosofia tinha sua **presença garantida**. Mas que se tornou **indefinida** entre a primeira república e o golpe civil-militar de 1964, ano em que a filosofia teve a sua **ausência definida**. Na redemocratização, a filosofia resgata sua presença na educação escolar brasileira, contudo sua **presença é controlada**. Após a LDB 9.394/96 e demais legislações do séc. XXI, a filosofia se apresenta como **inócua** aos interesses das classes dominadas.

3.5 O ensino de filosofia no Maranhão na atualidade

Neste tópico, o foco não é uma história do ensino de filosofia no Maranhão, haja vista, já ter sido feito um breve panorama a nível nacional, o que já inclui o estado. Nesse sentido, iremos apenas apontar como está alocada a disciplina no currículo estadual atualmente, fazendo referência às especificidades (se existirem) da presença da filosofia no currículo das escolas estaduais em relação ao cenário nacional.

Nesse sentido, a título de informação, vale destacar a professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, Elza Maria Patrício, que desenvolveu em São Luís “[...] um trabalho de formação de professores e implantação do programa de filosofia para crianças em cinco escolas particulares e uma escola pública da cidade” (Kohan, 1998 *apud* Lima, p. 17). É nesta mesma cidade que foi aprovada a Lei nº 4.153 de 20 de março de 2003, que “Inclui na Grade Curricular das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, a disciplina FILOSOFIA e dá outras providências” (São Luís, 2003).

No ano seguinte, em 22 de junho de 2004, é homologada a Lei nº 8.150 dispondo que “[...] é obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia aos estudantes da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio” (Maranhão, 2004). Destaque para o estado do

Maranhão¹ no pioneirismo da obrigatoriedade da disciplina filosofia no currículo das escolas pós LDB 9.394/96. E mesmo com a aprovação da Lei 13.415/2017, a disciplina filosofia permaneceu nos currículos das escolas de ensino médio estaduais do Maranhão.

3.5.1 A gestão de Felipe Camarão e os professores de Filosofia no MA

A gestão do ex-secretário de estado da educação e atual vice-governador do Maranhão Felipe Camarão esteve inclusa no contexto da aprovação da Lei 13.415/2017. Contraditoriamente aos ideais do partido que governava o Maranhão, o secretário reproduzia a lógica ideológica da burguesia brasileira em relação à presença da Filosofia no currículo escolar, resumindo a aspectos legais a sua problemática.

Nesse sentido, observam-se duas questões importantes, em se tratando de espaços de atuação profissionais da Filosofia nesse período. A primeira relaciona-se com os pré-requisitos exigidos nos editais de seletivo público para contratação de profissionais para atuarem na educação básica de nível médio, conforme transcrito:

Curso Superior de **Licenciatura Plena na área específica** para a qual está concorrendo, devidamente registrado pelo órgão competente

Ou

Curso Superior/bacharel, desde que acompanhado de certificado obtido em **Programa de Formação Pedagógica com habilitação na disciplina** a que está concorrendo, devidamente registrado pelo órgão competente.

Ou

Curso Superior de Licenciatura Plena na área específica, desde que já tenha cursado no mínimo 50% da Carga Horária do curso, devidamente comprovado com declaração da instituição, acompanhado do Histórico Escolar. Obs.: Não será aceito curso incompleto para o cargo de professor de Educação Física, pois o mesmo precisa ter o registro no Conselho Regional de Educação Física, Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.

Ou

Curso Superior de Licenciatura Plena na área afim da disciplina a que está concorrendo. Obs.: Não será aceito curso na área afim para o cargo de professor de Educação Física, pois o mesmo precisa ter o registro no Conselho Regional de Educação Física, Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.

Ou

Licenciatura Plena em Pedagogia. Obs.: Não será aceito curso de pedagogia para o cargo de professor de Educação Física, pois o mesmo precisa ter o registro no Conselho Regional de Educação Física, Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998 (SEDUC-MA, 2019, grifo do autor)

¹ Em novembro de 2020, houve a consulta pública do Documento Curricular Pinheirense, a mesma aconteceu em um evento de forma online devido as restrições da pandemia. E nesse documento o Componente Curricular Filosofia foi inserida como disciplina obrigatória do currículo municipal, sendo assim um grande passo para o ensino da Filosofia no Ensino Fundamental Anos Finais no município de Pinheiro. Atualmente o documento está sendo revisado e não foi publicado oficialmente (Nunes, 2021, p. 7).

Nota-se que, ao fazerem essa flexibilização na formação, a chances de alguém formado em Pedagogia, ou qualquer outra área, com experiência docente assumir essas vagas, é maior do que a de um recém-formado sem qualquer experiência docente. Soa confuso que a SEDUC-MA, representante político-educacional das agendas de um governo “comunista” não perceba que está indo na contramão dos interesses dos trabalhadores, ou pior, não perceba que essas ações beneficiam mais uma agenda ideológica do capitalismo, do que a formação humana crítica defendida pelos intelectuais da educação que têm por base os princípios comunistas.

A segunda questão a ser observada é a redução da carga horária de Filosofia no ensino público estadual. Isso ampliou o número de profissionais formados em Filosofia desempregados. Além disso, os professores² da rede estadual são obrigados a ministrar, no mínimo, um itinerário formativo, além de terem de assumir disciplinas diferentes de sua formação inicial para completar a carga horária. E, na maioria das vezes, professores sem o menor conhecimento filosófico optam pela disciplina filosofia para este fim, pois reproduzem a histórica percepção do Estado brasileiro quanto ao ensino de filosofia.

Outro fator que torna a Filosofia propícia ao posto de “completar carga horária” é sua carga horária de uma hora aula semanal. Assim, pode-se perceber que em consonância com a lei 13.415/2017, a SEDUC-MA, pelo menos em suas práticas político-educacionais, considera irrelevante o ensino de Filosofia no âmbito do Estado do Maranhão.

3.6 O DCT-MA

O DCT-MA tem sua construção e implantação no ano de 2019, nos primeiros anos da gestão de Felipe Camarão. Sua elaboração contou com a participação de alguns órgãos do Estado e uma entidade que aglutinava outras representações não governamentais.

Para a construção do Documento Curricular do Território Maranhense, foi realizada ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma on-line. Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global,

² Em 2023 ministrei as seguintes disciplinas no Centro de Ensino Ruben Almeida: Filosofia (nas três séries), Sociologia (nas três séries), História (2º ano), Pré-Itinerário formativos- Pré-IFs (1º ano) e Itinerário Formativo em Saúde (2º ano). **Obs:** Os Pré-IFs eram relacionado às quatro áreas: no primeiro semestre (Ciências Humanas e Linguagens e Ciências da Saúde) e no segundo semestre (Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra e Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas).

definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (Brasil, Mec, 2019, p. 5 *apud* Fernandes, 2023, p.37).

O DCT-MA retoma as habilidades e competências instituídas pela BNCC como “[...] mecanismo de garantia de direitos de aprendizagem” (Brasil, Mec, 2019, p. 14 *apud* Fernandes, 2023, p.37).

Quadro 2 - Avaliação da aprendizagem e as competências

Competências gerais da BNCC	AVALIAR – coletar evidências de aprendizagem que demonstrem as capacidades de:
1. Conhecimento	• dominar e empregar conhecimento aprendido nas atividades escolares e na vida prática; • articular conhecimentos em uma mesma área ou em áreas curriculares diferentes; • orientar ou reorientar suas escolhas a partir do conhecimento apreendido.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	• resolver situações-problema, refletir e investigar um assunto e apresentar soluções; • desenvolver pensamento crítico e apresentar ideias inovadoras; • apresentar desenvolvimento cognitivo, como atenção, memória, percepção e raciocínio.
3. Repertório cultural	• desenvolver consciência multicultural, curiosidade e experimentação; • ampliar a visão de mundo a partir de culturas distintas.
4. Comunicação	• dominar repertórios da comunicação e multiletramento com o acesso a diferentes plataformas e linguagens; • possibilitar interação social.
5. Cultura digital	• ampliar o contato com ferramentas digitais, multimídia e linguagem digital; • usar, com qualidade social e ética, os elementos constitutivos da cultura digital.
6. Trabalho e projeto de vida coletivo	• compreender suas capacidades e aptidões por meio da ampliação de possibilidades, a partir do conhecimento escolar; • exercitar a determinação com esforço próprio e coletivo; • aplicar, com coerência, a autoavaliação.
7. Argumentação.	• domínio de conhecimentos necessários à construção de teses; • consciência sobre modos de expressão e domínio da linguagem; • respeito às diferentes opiniões e formação de argumentos próprios
8. Autoconhecimento e autocuidado	• reconhecimento de emoções e sentimentos que interferem em suas decisões e escolhas; • analisar suas atitudes e o impacto coletivo das mesmas; • zelar pela escola, professores, colegas parceiros e por si mesmo.
9. Empatia e cooperação	• estabelecer diálogo como mediador de conflitos; • acolher o outro quando necessário; • firmar parcerias.
10. Responsabilidade e cidadania	• participar ativamente do próprio processo de aprendizagem; • enfrentar desafios com autoconfiança e responsabilidade; • identificar os problemas atuais ao seu redor e interessar-se pela melhoria da vida social; • demonstrar valores humanitários em sua vida escolar e social.

Fonte: Documento Curricular do Território Maranhense (2020, p. 50).

A disposição das competências em um quadro e os resultados esperados pela sua aplicabilidade evidenciam a urgência da SEDUC-MA em implantar a BNCC nas escolas

estaduais do Maranhão.

Ainda que seu processo de elaboração tenha tido a colaboração de profissionais e da sociedade civil, o que se percebe na prática é a implantação de um projeto neoliberal de educação mascarado pela flexibilização e pelo idealismo que gira em torno da educação e dos sistemas de ensinos. Por isso, alguém de qualquer articulação em torno dos interesses da classe trabalhadora, o que é contraditório, levando-se em consideração a ideologia política e a filosofia partidária do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e do Partido dos Trabalhadores (PT), respectivamente, partidos do então governador Flávio Dino e do secretário de educação Felipe Camarão.

Como contradição, em relação ao projeto neoliberal da BNCC, o DCT-MA tem como concepção teórico-metodológica a teoria revolucionária da educação idealizada pelo professor Dermeval Saviani, a saber, a PHC, cujos fundamento e método são ancorados na filosofia de Karl Marx.

Dessa forma, destaca-se a concepção histórico-crítica já definida no DCTMA - Vol. I, e aqui reiterada, como perspectiva teórico-metodológica para toda a educação básica do estado do Maranhão, visto que a pedagogia histórico-crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo (DCT-MA, 2020, p.39).

Quanto ao método, o DCTMA é taxativo ao escolher os “passos” definidos por Gasparin (2005) como didática a ser empregada pelo professor que fundamenta sua práxis docente na PHC. O autor descreve passos que ajudam o professor na condução de seu fazer pedagógico:

- Passo 1: Prática Social Inicial – refere-se ao nível de desenvolvimento atual do educando e se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos.
- Passo 2: Problematização – consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido; em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras, levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc., conforme os aspectos sob os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares.
- Passo 3: Instrumentalização – expressa-se no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor apresenta aos estudantes, por meio de ações docentes adequadas, o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; e os educandos, por sua vez, por meio de ações, estabelecem uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo.
- 4º passo: Catarse – é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social, que se realiza por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se por meio da nova postura mental, unindo o cotidiano ao científico, em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento, o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo

estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo, podendo essa síntese se expressar por meio de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, em que o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

• 5º Passo: Prática Social Final – novo nível de desenvolvimento atual do educando, que consiste em assumir uma nova proposta de ação, a partir do que foi aprendido, que se manifesta pela nova postura prática, novas atitudes, novas disposições, que se expressam nas intenções de como o estudante levará a prática fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano, pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido (DCTM, 2020, p. 40).

Essa concepção teórico-metodológica da educação ainda aparece no tópico que dispõe sobre a articulação entre o pensar e o fazer na avaliação discente:

Então, para mudar a avaliação na escola, deve-se considerar o contexto e as expectativas de aprendizagem que o currículo constrói em sua dinâmica histórico-crítica, em que os sujeitos estão envolvidos na “tessitura” de sua própria realidade social. Essa construção de aprendizagens, com propósito claro de transformação e crescimento, deve conceber uma avaliação que considere os vários olhares sobre o desempenho dos estudantes (DCTM, 2020, p. 47).

Quando consultadas as referências e as citações que constroem o *corpus* teórico do DCT-MA, aparecem de forma irrisória alguns pensadores da educação alinhados à PHC, inclusive o seu próprio idealizador. Para fins de contextualização destes e pela relevância para o tema desta pesquisa, destacam-se, aqui, apenas Saviani e Gasparin.

Saviani aparece uma vez como citação e em uma parte muito específica que trata da área de **Ciências Naturais e suas Tecnologias**. Destaca-se como o único momento em que se recorre ao idealizador da concepção teórico-metodológica de educação desse documento. Além da citação direta, faz menção também ao método empregado pela própria PHC.

Esses fundamentos orientam a escolha do método dialético, que tem a prática social como eixo do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a prática social é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino que tem como finalidade ampliar a compreensão sobre os elementos, nexos, inter-relações, contradições e fundamentos que constituem a realidade social (MARANHÃO, 2014). Essa opção metodológica esclarece “o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (Saviani, 2011, p. 120 *apud* DCT-MA, 2020, p. 98).

Já nas referências, aparece como **sugestão de leituras para o aprofundamento da formação na área de Linguagens e suas Tecnologias**. “SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013” (DCTM, 2020, p. 86). Também aparece como **referência da formação docente para a implementação do novo currículo**:

SAVIANI, Demerval. Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2011.

_____. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Política e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. Currículo: um grande desafio para o professor. Revista de Educação, São Paulo, n. 16, 2003, p. 35-38 (DCTM, 2020, p. 173).

Já Gasparin, colaborador da PHC, é citado quatro vezes. A primeira já mencionada anteriormente. Nas demais vezes, são citações, assim como ocorre com Saviani, aparece no tópico que dispõe sobre a área Ciências Naturais e suas Tecnologias e como referência na formação docente para a implementação do novo currículo: “GASPARIN, João L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea” (DCTM, 2020, p.170).

As citações são as seguintes:

“[...] Em outros termos, esse método consiste em partir da prática social, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la (CORAZZA, 1991 *apud* GASPARIN, 2012)”.

Analisando o método dialético (prática-teoria-prática) à luz da teoria de Vygotsky, suas três fases coincidem com um processo que parte do nível de desenvolvimento real dos estudantes, trabalha na zona de desenvolvimento proximal, para chegar a um novo nível de desenvolvimento real. Estes três momentos se desdobram nas cinco etapas do método dialético: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Nesse método, a prática social inicial (conhecimentos prévios dos estudantes) é o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, a problematização permite selecionar e discutir os principais problemas dessa prática inicial, que serão respondidos na instrumentalização do conhecimento científico (mediação pedagógica). A catarse é o momento de incorporação do conhecimento sintético, a verdadeira apropriação do saber pelo estudante, que retornará à prática social, agora, como prática social final, uma ação transformadora (GASPARIN, 2012).

Nessa perspectiva metodológica, o estudante apreende novos conhecimentos a partir do confronto mental dos seus conhecimentos prévios com o conhecimento científico apresentado durante a prática pedagógica (GASPARIN, 2012) [...] (DCTM, 2020, p.98).

Esse fato evidencia a importância de se compreender a contradição entre as bases teórico-metodológicas que orientam as práticas desses professores do DCTM e as referências de elaboração desse próprio documento. Essa ausência de coerência talvez se dê pelo fato de os próprios elaboradores do DCT-MA não terem claro o marco teórico- metodológico que orienta suas práticas nem tampouco tenham consciência da perspectiva ontológica, gnosiológica e epistemológica que permeia a PHC.

A consequência dessa discrepância entre o DCTM, seus elaboradores e os professores, que irão tê-lo como parâmetro, é que a prática em sala de aula está prejudicada do ponto de vista conceitual e metodológico, apontando para uma regressão teórica e uma inércia crítica, pois os professores em sala de aula reproduzem de forma acrítica um modelo de educação que

distancia os estudantes da classe trabalhadora, público atendido pela educação pública estadual, de uma formação política, humana, científica e profissional que leve em consideração o movimento das transformações na realidade concreta numa perspectiva histórica e considere os macrodeterminantes sociais.

Chama atenção o DCTM afirmar que a educação do Maranhão tem como base a PHC e em seu próprio texto o idealizador desta teoria pedagógica aparecer apenas uma vez, e em um tópico específico. Isso revela a inconsistência da celeuma epistemológica empregada na elaboração do DCTM.

No que diz respeito ao professor de filosofia, sua prática é contemplada pela própria fundamentação histórico-crítica do DCTM e também pela formação destinada a todos os professores da rede estadual que trazem como parte de suas referências as obras de Saviani e Gasparin.

4 CAPÍTULO III - O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: DA EMPÍRIA À REALIDADE CONCRETA NA CIDADE DE PINHEIRO-MA

A passagem da empiria à realidade concreta é um processo fundamental para compreender a relação entre o pensamento e o mundo real. A empiria refere-se às experiências sensoriais e aos fenômenos observáveis, enquanto a realidade concreta envolve a compreensão das condições sociais, econômicas e históricas que moldam esses fenômenos.

Não basta apenas observar a superfície dos fatos (empiria), é necessário aprofundar-se na análise das relações de produção, das estruturas de classe e das contradições sociais que estão por trás das aparências. Assim, a passagem da empiria à realidade concreta implica uma investigação que busca entender as causas profundas e as dinâmicas que sustentam os fenômenos sociais, permitindo uma compreensão mais crítica e transformadora da realidade.

Assim sendo, neste capítulo, fez-se um movimento de análise, para se compreender os interesses por trás da proposta do DCTM e seus desdobramentos na práxis dos professores da disciplina de Filosofia da rede estadual de ensino do Maranhão.

4.1 Caracterizando o campo de pesquisa

A pesquisa teve como campo empírico os Centros de Ensino José de Anchieta, Ruben Almeida e Odorico Mendes, localizados na cidade de Pinheiro- MA.

Pinheiro é um município localizado no estado do Maranhão, na região Nordeste do Brasil. Especificamente, na região norte, na Baixada Maranhense. Com 1.512,969 km², a cidade possui uma população estimada de 87.919 pessoas até o ano de 2024 e densidade demográfica de 55,93 habitantes por quilômetro quadrado, segundo o censo 2022 do IBGE. O índice de desenvolvimento humano- IDH é de 0,637, ocupando a posição 1023º na classificação nacional e a posição 17º no Maranhão.

A cidade é conhecida por sua forte tradição na agricultura, especialmente na produção de arroz, além de possuir uma economia diversificada que inclui comércio e serviços. Também é reconhecida por sua história e por eventos culturais que atraem visitantes de várias regiões. Pinheiro tem uma topografia bastante variada. A cidade é banhada pelo rio Pericumã e conta com áreas de campos altos e baixos, além de uma rica cobertura vegetal que inclui matas, cerrados, campos alagados, chapadas e matas de cocais, fazendo parte da Amazônia legal. Sua localização estratégica, próxima à capital São Luís, contribui para o seu desenvolvimento e integração regional.

Pinheiro foi fundada pelo Capitão Inácio José Pinheiro, que era pecuarista e fidalgo de

Alcântara. Segundo a maioria das histórias, ele saiu de Alcântara procurando um lugar para montar uma nova fazenda. No dia 30 de março de 1819, ao chegar nos campos do Pericumã, ele teria realizado seu objetivo.

Mas essa cronologia ganhou toques de controvérsia. Estudos recentes, efetuados por Aymoré Alvim em seu livro “O Lugar do Pinheiro – Recontando a História”, dão conta de que em 1807, o capitão-mor Inácio Pinheiro, comandante da Vila Alcântara, teria procurado o governador, capitão-geral do Maranhão, D. Francisco e Mello Manuel da Câmara, para relatar que, em 23 de novembro do ano de 1806, seguindo ordens de seu antecessor, Antônio Carlos Saldanha, havia estabelecido uma povoação entre as terras de Alcântara e Guimarães denominada Lugar do Pinheiro (Prefeitura de Pinheiro, s/d).

Deixando as controvérsias de lado, duas datas são especialmente importantes na história de Pinheiro. A primeira é 1.855, quando a Lei Provincial nº 370, de 26 de maio, criou a Freguesia de Santo Inácio de Pinheiro. A segunda é 1856, quando, por meio da Lei Provincial nº 439, de 3 de setembro, Pinheiro foi elevada à categoria de Vila. A esta última se atribui a comemoração do aniversário da cidade.

Figura 1- Localização da cidade de Pinheiro



Fonte: Google Imagens

4.1.1 Definindo a materialidade da pesquisa

O município de Pinheiro contém 12 instituições de ensino vinculados ao sistema estadual de educação, destas, 6 funcionam como anexos em povoados distantes da sede em escolas cedidas pelo município, 1 Centro Educa mais, 1 escola técnica e 4 escolas de ensino regular.

Como critério de exclusão, inicialmente foi decidido que apenas escolas situadas na sede seriam pesquisadas, o que reduziu para cinco o número de escolas. Também foi definido que apenas as escolas de modelo regular parcial seriam investigadas, haja vista que tanto o Centro Educa Mais quanto o IEMA seguem instruções normativas próprias.

Diante disso, apenas três escolas compõem o *corpus* empírico deste trabalho: o Centro de Ensino José de Anchieta, o Centro de Ensino Ruben Almeida e o Centro de Ensino Odorico Mendes.

4.1.1.1 Centro de Ensino José de Anchieta

O Centro de Ensino José de Anchieta teve sua origem a partir de uma escola da rede privada chamada Colégio Anchieta do Maranhão, estando localizado na Rua Tiradentes, s/n – Centro.

Com a promulgação e implementação da Lei nº 5692/71, que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências, o Estado do Maranhão precisou se adaptar às novas orientações estabelecidas por essa lei (PPP, 2025).

No dia 17 de março de 1974, foi inaugurado o Complexo Escolar de 1º Grau “José de Anchieta”, que iniciou suas atividades com oito turmas do 5º ao 8º ano, divididas em dois turnos: manhã e tarde. Inicialmente, a escola recebeu alunos das escolas estaduais Unidade Escolar Elisabeto Carvalho e Unidade Escolar Maria Paiva Abreu, oferecendo vagas também para a comunidade local e municípios vizinhos (PPP, 2025).

Para compor o quadro de professores necessário às atividades, a Rede Estadual integrou 15 docentes provenientes do Colégio Anchieta do Maranhão, além de renovar a equipe com professores indicados por políticos locais (PPP, 2025).

Como possuía habilitação específica em Administração Escolar, o professor Herculano Arruda foi nomeado Coordenador Geral do Complexo. A professora Terezinha Leite Guterres, uma das proprietárias do Colégio Anchieta do Maranhão, reconhecida por sua competência e experiência, foi designada secretária geral. Também foram nomeadas a professora Maria Benedita Fernandes Leite como auxiliar de secretaria e a professora Marisete Ferreira como datilógrafa (PPP, 2025).

A escola atende em torno de 730 alunos da zona rural e da zona urbana distribuídos em 19 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os quadros a seguir apresentam dados referentes à estrutura física e administrativo-pedagógica da escola e o número de professores e alunos por turno.

Quadro 3 - Estrutura física da escola Anchieta

Espaços	Qtd.	Situação
Salas de aula	10	Regular
Biblioteca	01	Regular
Laboratório de informática	01	Ruim
Laboratório de ciências	01	Boa
Sala dos professores	01	Boa
Sala da coordenação	01	Regular
Sala de arquivo morto	01	Boa
Sala de AEE	01	Boa
Sala do apoio pedagógico	01	Boa
Sala da Direção Geral	01	Boa
Secretaria	02	Boa
Cozinha	01	Boa
Pátio	01	Boa
Recepção	01	Boa
Estacionamento de motos e bicicletas	02	Boa
Auditório improvisado	01	Boa
Sanitários	08	Regular
Depósito de livros	01	Boa
Sala da Gestão Adjunta	01	Boa
Almoxarifado	01	Boa

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2025).

Quadro 4 - Estrutura administrativo-pedagógica da escola Anchieta

Qtd.	Função
01	Auxiliar administrativo
01	Administrador
02	Gestora auxiliar
03	Coordenadora pedagógica
01	Gestor geral
01	Secretária
01	AIF

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2025).

Quadro 5 - Distribuição de alunos, professores e turmas por turno da escola Anchieta

Turno	Qtd. de alunos	Qtd. de alunos AEE	Qtd.de prof.	Qtd.de turmas
Matutino	360	02	20	9
Vespertino	320	06	20	8
Noturno	50	00	5	3

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2025).

A escola também dispõe de sete tutores AAE, três tutores na sala de recursos multifuncionais e quatro intérpretes de libras, além de quatro merendeiras, dois agentes de portaria e quatro vigias.

4.1.1.2 Centro de Ensino Ruben Almeida

O Centro de Ensino Professor Ruben Almeida foi instituído a partir da Resolução 180/2009- CE, com a finalidade de contribuir na emancipação do público-alvo e para o desenvolvimento do município de Pinheiro. Está localizado na Travessa João Mariano, s/n – Santa Luzia (PPP, 201-). Recebeu esse nome em homenagem ao escritor, jornalista, historiador, poeta e professor maranhense Ruben Almeida.

A escola atende em torno de 272 alunos da zona rural e da zona urbana distribuídos em 11 turmas nos turnos matutino e vespertino. Os quadros abaixo apresentam dados referentes à estrutura física e administrativo-pedagógica da escola e o número de professores e alunos por turno.

Quadro 6 - Estrutura física da escola Ruben Almeida

Espaços	Qtd.	Situação
Salas de aula	05	Regular
Laboratório de informática	01	Ruim
Sala dos professores	01	Regular
Sala da Direção Geral	01	Ruim
Secretaria	01	Ruim
Cozinha	01	Boa
Pátio	01	Boa
Sanitários	04	Regular
Almoxarifado	01	Boa

Fonte: Projeto Político Pedagógico (s/d).

Quadro 7 – Estrutura Administrativo-Pedagógica da Escola Ruben Almeida

Qtde.	Função
01	Auxiliar administrativo
01	Gestora Auxiliar
01	Coordenadora Pedagógica
01	Gestor Geral
01	Secretária

Fonte: Projeto Político Pedagógico (201-)

Quadro 8 – Distribuição de Alunos, Professores e Turmas da Escola Ruben Almeida

Turno	Qtd. de alunos	Qtd.de prof.	Qtd.de turmas
Matutino	154	17	6
Vespertino	118	14	5

Fonte: Projeto Político Pedagógico (201-)

A escola não dispõe de profissionais AAE, pois não atende alunos com necessidades educacionais. Conta também com quatro merendeiras, três agentes de portaria e quatro vigias.

4.1.1.3 Centro de Ensino Odorico Mendes

O Centro de Ensino Odorico Mendes teve sua gênese a partir do Grupo Escolar de mesmo nome, inaugurado através do Decreto Lei nº 128 de 04 de fevereiro de 1927, sendo a

primeira escola estadual da cidade de Pinheiro. Está localizado na Rua Major Artur Sá, s/n – Centro (PPP, s/d). Recebeu esse nome em homenagem ao político e escritor, Manoel Odorico Mendes.

Para compor o quadro de professores, foram nomeados pelo então governador Magalhães de Almeida, as normalistas Zélia Ribeiro como diretora, Naiza de Souza como secretária e Francisco Souza e Hilda Monteiro como professores (PPP, s/d).

A escola atende em torno de 425 alunos da zona rural e da zona urbana, distribuídos em 12 turmas nos turnos matutino e vespertino. As tabelas abaixo apresentam dados referentes à estrutura física e administrativo-pedagógica da escola.

Quadro 9 - Estrutura Física da Escola Odorico Mendes

ESPAÇOS	QTD.	SITUAÇÃO
Salas de aula	06	Regular
Laboratório de informática	01	Ruim
Biblioteca	01	Regular
Sala dos professores	01	Regular
Sala da Direção Geral	01	Ruim
Secretaria	01	Ruim
Cozinha	01	Regular
Pátio	01	Ruim
Sanitários	07	Regular
Almoxarifado	01	Boa
Área para atividade física	01	Ruim

Fonte: Projeto Político Pedagógico (s/d).

Quadro 10 – Estrutura Administrativo-Pedagógica da Escola Odorico Mendes

Qtd.	Função
01	Gestora Auxiliar
01	Coordenadora Pedagógica
01	Gestor Geral
01	Secretária

Fonte: Projeto Político Pedagógico (s/d).

Quadro 11 – Distribuição de Alunos, Professores e Turmas da Escola Odorico Mendes

Turno	Qtd. de alunos	Qtd.de prof.	Qtd. de turmas
Matutino	226	14	6
Vespertino	199	14	6

Fonte: Projeto Político Pedagógico (s/d).

A escola não dispõe de profissionais AAE, pois não atende alunos com necessidade educacionais. Conta também com duas copeiras, cinco agentes de limpeza e sete vigias.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa foram escolhidos a partir do seguinte critério: **estar ministrando a disciplina Filosofia.**

Para fins didáticos, as escolas passarão a ser chamada pelas letras (A) para Anchieta, (R) para Ruben e (O) para Odorico.

Na escola A foram identificados seis professores (dois no matutino, três no vespertino e um no noturno), na escola R, apenas um professor para os dois turnos e na escola O, dois professores (um para cada turno).

É importante destacar que um dos professores ministra a disciplina em duas das três escolas. No turno matutino na escola A, e no turno vespertino, na escola O. Assim, totalizam oito professores que ministram a disciplina Filosofia nessas escolas. Destes, apenas sete se dispuseram a responder ao formulário. Entretanto, por meio de outras formas de pesquisa, foi possível extrair algumas informações pertinentes para este estudo do oitavo docente, como, por exemplo, formação acadêmica.

4.3 Dados empíricos e construção qualitativa

A empiricidade dos dados se deu mediante questionário estruturado via formulário do Google, currículo lattes, pela análise da estrutura de distribuição das disciplinas nas escolas e pelo PPP. Esse formulário enviado aos professores é composto por 42 perguntas distribuídas em sete seções. As seções foram classificadas a partir de um conjunto de perguntas que, entre si, direcionaram esta pesquisa para a extração de padrões que se relacionam diretamente com os objetivos deste estudo. São elas:

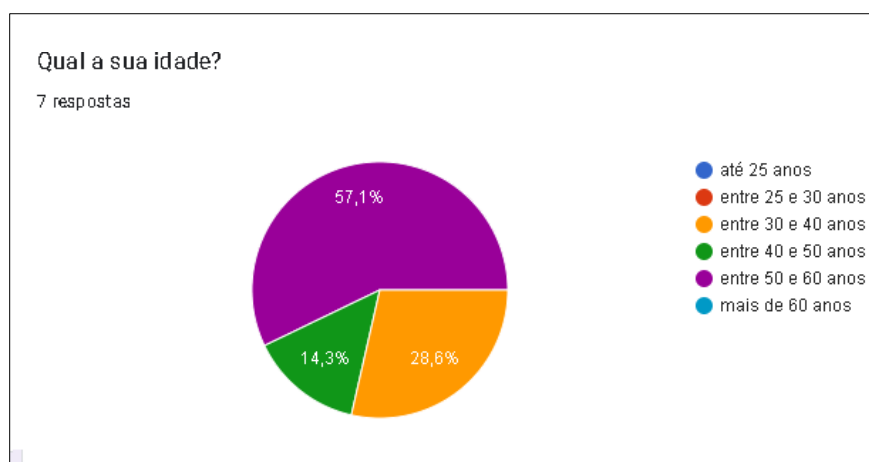
1. Dados gerais;
2. Formação acadêmica;
3. Experiência profissional;
4. Metodologia de ensino;
5. Interesses e pesquisas;
6. Saberes disciplinares;
7. Indicadores teórico-curriculares.

4.3.1 Dados Gerais

Esta seção é composta por três perguntas que traçam um perfil etário, religioso e de gênero dos professores que atuam na disciplina Filosofia nas escolas **A**, **R** e **O**.

Nota-se que a grande maioria dos professores tem entre 40 e 60 anos. Um indicativo de repertório experiencial com relação aos saberes docentes.

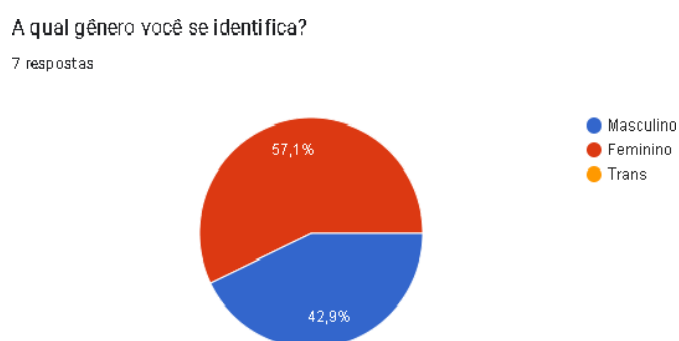
Figura 2 - Faixa etária dos professores



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

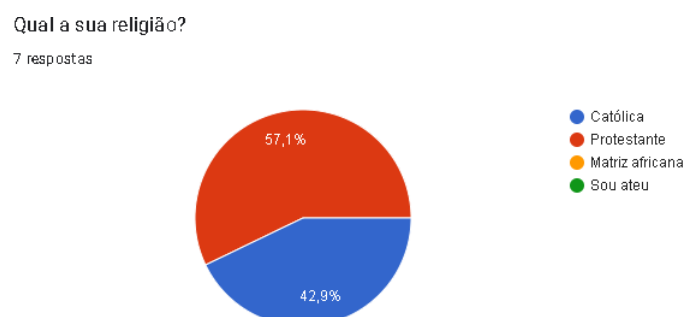
A pesquisa foi composta majoritariamente por mulheres. Apenas três professores identificam-se com o gênero masculino.

Figura 3 - Gênero dos professores



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Figura 4 – Religião dos Professores



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Como se pode observar, há uma grande influência do Cristianismo entre os professores

colaboradores da pesquisa.

4.3.2 Formação acadêmica

Nesta seção, foi traçado um perfil acadêmico dos professores. Recorreu-se à plataforma Lattes para identificar a formação acadêmica da professora que não respondeu ao formulário. É importante destacar que a maioria dos professores da disciplina filosofia das três escolas é oriunda da universidade pública.

No Quadro 12 abaixo, constam algumas informações pertinentes à construção do objeto de pesquisa e foram obtidas mediante a coleta dos dados.

Quadro 12 – Titulação, Área de Formação e Escola onde trabalha

Fonte:	Professor	Maior grau de escolaridade	Área de conhecimento de maior grau de escolaridade	Área de formação	Tipo de grau acadêmico (modalidade)	Escola
	1	Especialista	História	História e Ciências Teológicas	Licenciatura	R
	1	Graduação	Filosofia	Filosofia	Licenciatura	A
	1	Especialista	História	História	Licenciatura	A
	1	Especialista	Humanas	Geografia	Licenciatura	A
	1	Doutor	Educação	Filosofia	Licenciatura	A/O
	1	Especialista	Ciências Sociais	Sociologia	Licenciatura	O
	1	Especialista	Filosofia	Filosofia	Licenciatura	A
	1	Mestre	Ciências Sociais	Ciências Humanas - História	Licenciatura	A
	8	Total de professores				

Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

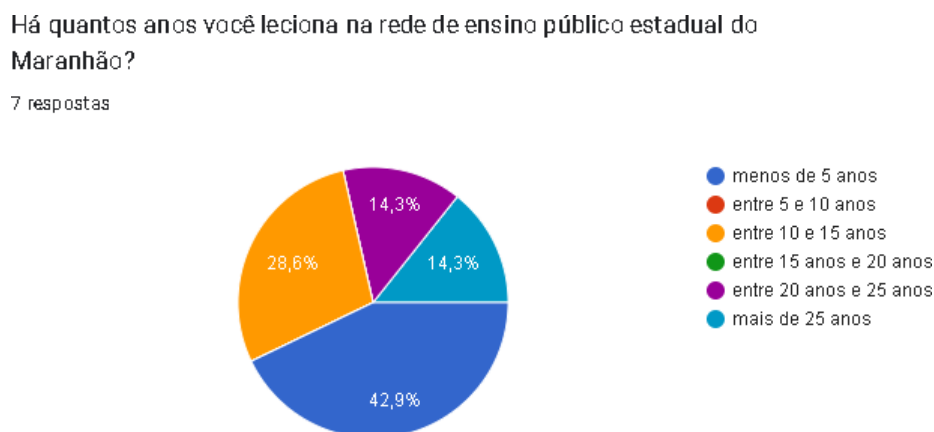
Desses dados, pode-se inferir, inicialmente, quanto ao tipo de grau acadêmico/modalidade, que não nenhum dos professores é bacharel. Os dados também revelam que 70% do corpo docente que leciona a disciplina filosofia nas escolas campo de pesquisa, **A**, **N** e **O**, são compostos por especialistas. Ressalte-se, entretanto, que apenas um desses professores possui formação na área de filosofia. Os outros 30% são compostos por um doutor, uma mestre e uma graduada. Desse total de 8 professores, apenas 30% dos professores que estão ministrando filosofia nas três escolas são, de fato, graduados na disciplina.

Quando perguntados se já haviam participado de uma alguma atividade de formação filosófica, apenas uma professora respondeu “SIM”.

4.3.3 Experiência profissional

Nesta seção do questionário, composta por cinco perguntas, verificaram-se informações como: tempo de serviço na rede estadual de ensino do Maranhão; o tempo que lecionam a disciplina; e o motivo pelo qual lecionam a disciplina filosofia. Como no tópico 4.2 deste capítulo já foram mencionados o turno e as escolas onde cada professor trabalha, já não serão feitas análise sobre esses dados aqui.

Figura 5 – Tempo de Serviço na Rede Estadual de Ensino



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

O tempo de serviço dos professores revela não só a cronologia da carreira do professor no estado, mas também aponta para o tipo de vínculo com a SEDUC-MA. Entretanto, uma vez que essa pergunta não foi feita, e para não restarem dúvidas, recorreu-se ao banco de dados do Governo do Estado do Maranhão, o que permitiu determinar com exatidão o vínculo, inclusive o tipo de vínculo da professora que ficou de fora do questionário.

Nesse sentido, dos oito, apenas três são servidores efetivos, e destes, somente um é licenciado em filosofia. Os cinco contratados têm vínculo contratual iniciado entre 2021, 2022 e 2023. Entretanto, um deles respondeu lecionar há mais de dez anos na rede estadual de ensino.

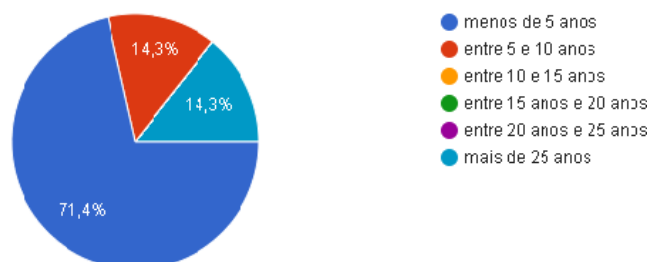
Também foram questionados sobre o tempo que estão à frente da disciplina filosofia. Ambos os professores da escola **O** ministram a disciplina há mais de cinco, com destaque para o que leciona há mais de 25 anos e que também leciona na escola **A**. A grande maioria está há menos de cinco anos “inserida no contexto da Filosofia” e já está dando aula de filosofia nas escolas públicas do sistema estadual de ensino de Pinheiro-MA.

A Figura 6 permite uma melhor visualização do tempo de trabalho desses professores, inclusive porque apresenta a situação em termos percentuais, conforme se pode conferir em seguida.

Figura 6 - Tempo que ministra a disciplina Filosofia

Há quantos anos você leciona a disciplina Filosofia?

7 respostas



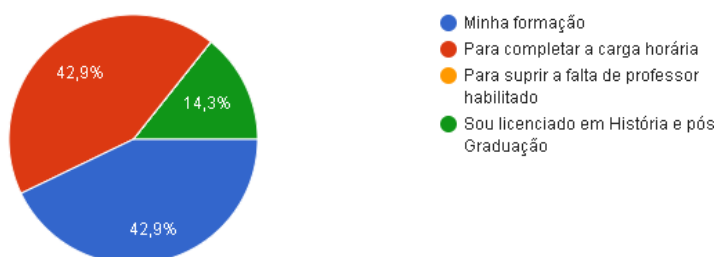
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

No quesito motivo pelo qual leciona a disciplina filosofia, apenas três professores responderam que era por ser sua formação. Outros três responderam que era para completar a carga horária. Um único professor optou pela opção “OUTRO” e justificou dizendo que é licenciado em História, com pós-graduação na mesma área. A Figura 7 abaixo traduz isso em termos percentuais.

Figura 7 - Motivo pelo qual ministra a disciplina Filosofia

Indique o motivo pelo qual você leciona a disciplina Filosofia?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Por meio de análise de quadro de distribuição de disciplinas e do currículo Lattes, identificou-se que a professora que ficou fora do questionário também se encontra na mesma situação do professor anteriormente citado. Contudo, ambos podem ser enquadrados na opção “para suprir falta de professor habilitado”.

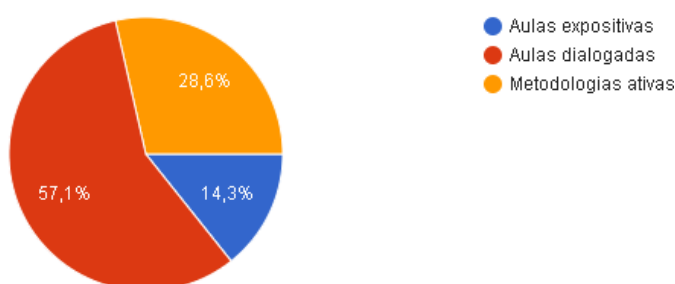
4.3.4 Metodologia de ensino

Nesta seção, foram elaboradas três perguntas com vista a identificar a metodologia utilizada e as tecnologias incorporadas às aulas. No tocante a isso, quatro professores utilizam aulas dialogadas, dois utilizam metodologias ativas e somente um professor utiliza a aula expositiva para ministrar os conteúdos de filosofia. O percentual que corresponde aos dados coletados constam na Figura 8 a seguir.

Figura 8 - Método de ensino utilizado pelos professores

Quais métodos de ensino você utiliza?

7 respostas



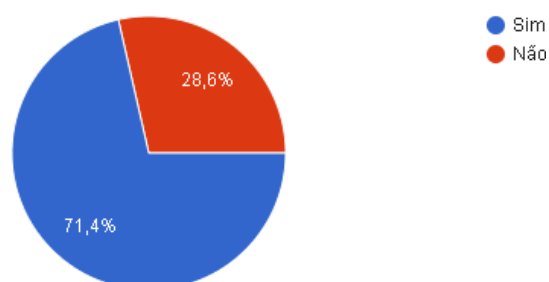
Fonte: Elaboração própria via formulário Google

Questionados sobre o uso de tecnologias educacionais na aula, apenas dois professores responderam “NÃO”. Curiosamente, foram os mesmos professores que utilizam as metodologias ativas para ministrarem os conteúdos de filosofia. Observe-se na Figura 8 os percentuais dos que usam e dos que não usam.

Figura 9 - Uso de tecnologias educacionais

Você utiliza tecnologias educacionais em suas aulas?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Foi solicitado aos professores colaboradores que exemplificassem os tipos de tecnologias educacionais que utilizavam, caso a resposta fosse “SIM”. Mas uma das professoras

que respondeu “SIM”, não exemplificou qual tecnologia utiliza. O silêncio, nesses casos, pode evidenciar que não foi usada nenhuma tecnologia ou que a professora desconheça o que, de fato, seja isso.

O Quadro 13, a seguir, organiza os exemplos mencionados pelos professores por tipo de tecnologia utilizada. Destaca-se que o *data show* foi a única tecnologia mencionada mais de uma vez. E um único professor mencionou 90% dos demais exemplos. Curiosamente, mas não surpreendente, ele é o único professor com doutorado dentre as três escolas.

Quadro 13 - Tipos de tecnologias educacionais utilizadas nas aulas

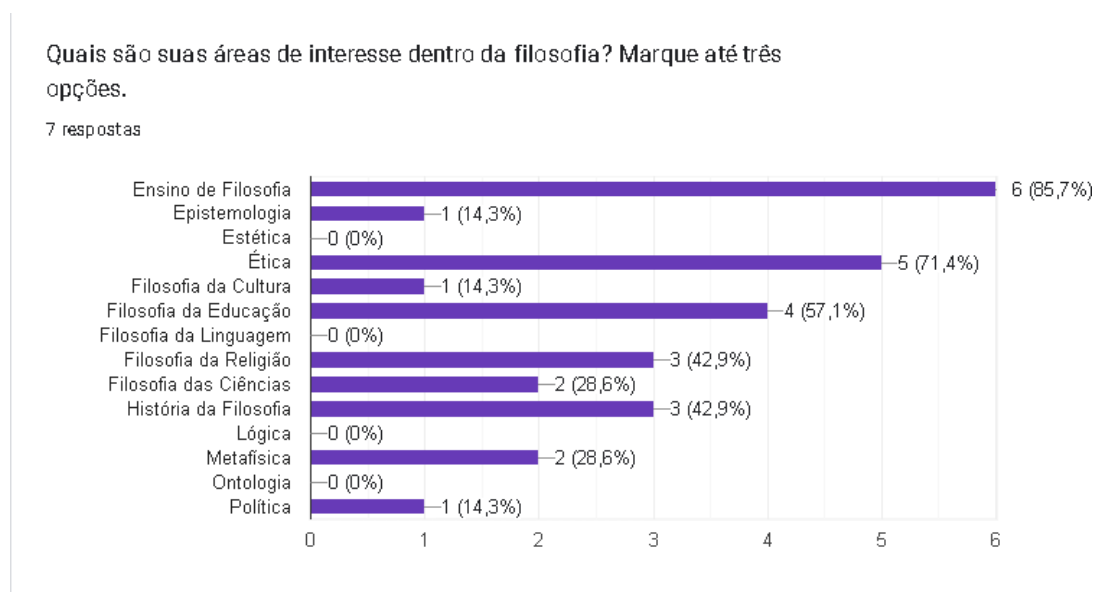
Tecnologia educacional	Tipo
Data show	Equipamento físico
Notebook	Equipamento físico
Tablet	Equipamento físico
Celular	Equipamento físico
Plataformas online	Equipamento virtual
Whatsapp	Equipamento virtual

Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

4.3.5 Interesses e pesquisa

Nesta seção, composta por três perguntas, os professores indicaram as suas principais áreas de interesse no campo da filosofia, bem como se estavam participando de algum grupo de estudo, de pesquisa ou projeto de extensão nesse campo em que atuam. Os professores podiam escolher até três opções como área de interesse. Os dados são apresentados na Figura 10 abaixo.

Figura 10 - Áreas de interesse na Filosofia



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Como pode ser observado acima, é quase unânime entre os professores o interesse pelo ensino de filosofia. Somente uma professora não manifestou interesse pela área do ensino de filosofia. Contraditoriamente, é licenciada em Filosofia.

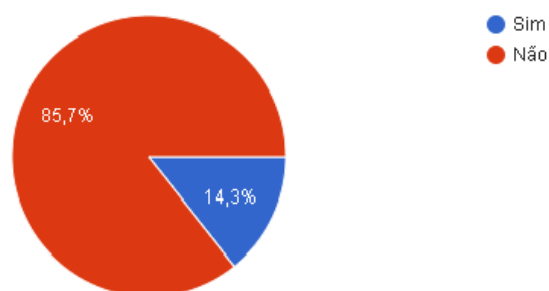
Em termos de classificação por interesse, em segundo lugar, a área foi Ética escolhida por cinco professores. E em terceiro, Filosofia da Educação, que foi assinalada por quatro docentes. Empatadas em quarto lugar, aparecem História da Filosofia e Filosofia da Religião, com três marcações cada. Seguidas de Filosofia das Ciências e Metafísica, cada uma sendo interesse de dois professores. Os únicos que marcaram mais de uma opção foram os outros dois licenciados em Filosofia. Inclusive, Epistemologia, Filosofia da Cultura e Política que aparecem só uma vez, foram marcadas por eles. Nenhum dos professores manifestou interesse por Estética, Lógica ou Ontologia.

Em relação à participação em atividades de pesquisa, extensão ou grupo de estudos, só o professor com maior grau de formação respondeu “SIM”.

Figura 11 - Participação em grupo de estudo, projeto de pesquisa ou extensão

Você está envolvido em algum grupo de estudo, de pesquisa ou projeto de extensão em Filosofia atualmente?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google

Em seguida, caso a resposta fosse sim, foi solicitado aos professores colaboradores que indicassem qual o projeto ou grupo de que participavam. O professor indicou o Programa de Iniciação à Docência PIBID-UFMA, Campus de Pinheiro, para Ciências Humanas com formação em Filosofia.

4.3.6 Saberes disciplinares

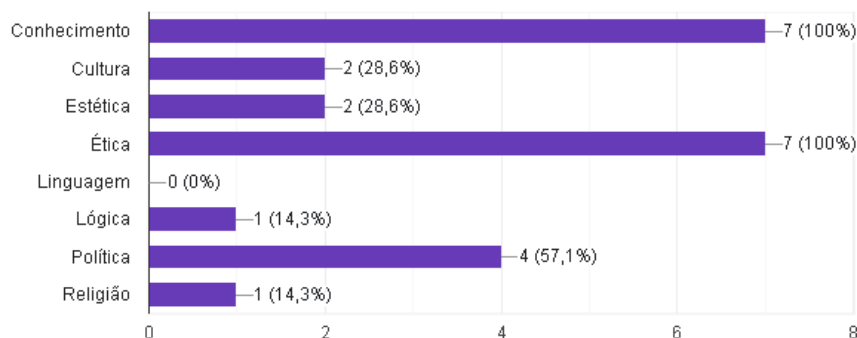
A seção saberes disciplinares é composta por quatro perguntas que possibilitam definir as tendências filosóficas presentes nas práticas desses docentes, a linha de ensino e a concepção

pedagógica a que cada um se vincula. A Figura 12 abaixo apresenta os principais temas ou áreas da filosofia abordado em sala pelos professores.

Figura 12 - Temas ou áreas da Filosofia que costumam abordar nas aulas

Quais são os principais temas ou áreas da filosofia que você aborda em suas aulas? Marque até três opções.

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Foi unânime, entre os professores, a abordagem de temáticas nos campos da Ética e da Teoria do Conhecimento. Todos marcaram essas opções. Na segunda colocação, aparece Política, assinalada quatro vezes. Empatadas em terceiro lugar, estão Cultura e Estética, com o total de duas escolhas para ambas. E uma única vez, apontadas como temáticas abordadas nas aulas, estão Lógica e Religião.

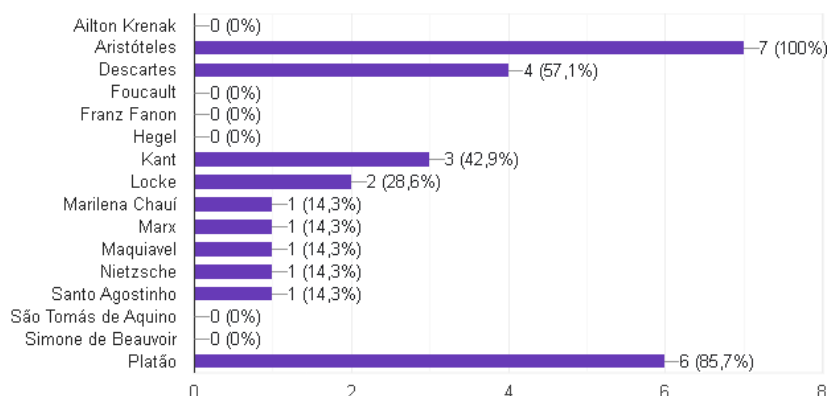
Ressalte-se que nenhum professor aborda discussões no campo da Linguagem nas aulas. O que é coerente com as respostas já emitidas, já que nenhum tem interesse em Filosofia da Linguagem. Todavia, não é coerente com o fato de ser professor de filosofia e ignorar o poder da linguagem. Isso sinaliza que não se aperceberam como a linguagem tem poder na elaboração do pensamento, na construção das visões de mundo, como atua o signo linguístico nas significações, na estruturação das ideias, na articulação de conceitos, na interação social.

Quanto aos principais filósofos que orientam as reflexões dos professores, as escolhas constam na Figura 13.

Figura 13 - Filósofos que utilizam como base de suas reflexões

Dentre os filósofos abaixo, quais costuma utilizar como base de suas reflexões? Marque até três alternativas:

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

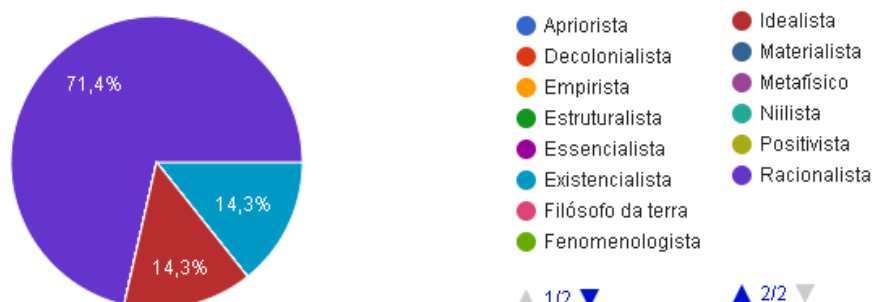
Coerentemente às escolhas anteriores, os professores elegeram filósofos clássicos da ética e da teoria do conhecimento como bases de suas reflexões. Destaque para Aristóteles enquanto escolha de todos, e Platão escolhido por seis dentre os sete que responderam o questionário. Outros clássicos da filosofia europeia que orientam as reflexões destes professores são: Descartes, Kant e Locke, respectivamente com quatro, três e duas indicações. Todos os outros filósofos que configuram com um voto foram escolhidos pela mesma professora. Com exceção de Santo Agostinho.

Dentre algumas correntes filosóficas apontadas no questionário, foi solicitado aos professores que definissem em qual delas se situavam, conforme se visualiza na Figura 14.

Figura 14 - Corrente filosófica a que se vinculam

No campo da Filosofia você se considera?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

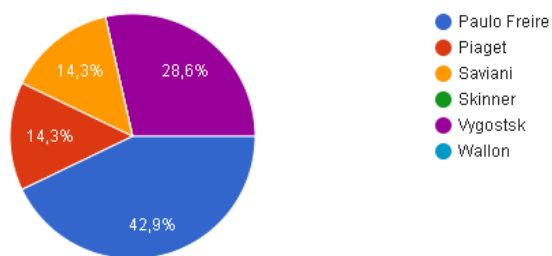
Como se constata, cinco professores se consideram racionalistas, uma, Existencialista e outra, Idealista. Nenhum escolheu o materialismo, os posicionamentos, sinalizando que, em relação à corrente filosófica, distanciam-se da proposta metodológica do estado que diz optar pela PHC, cuja base é o materialismo histórico.

Os professores também foram questionados a respeito de qual pensador no campo da educação poderiam relacionar com suas práticas docentes. Três professores relacionaram o pensador Paulo Freire, dois relacionaram Lev Vygotsk, um relacionou Jean Piaget e outro, Dermeval Saviani.

Figura 15 - Pensador a que vinculam suas práticas pedagógicas

Qual destes pensadores poderíamos relacionar com a sua prática nas aulas?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

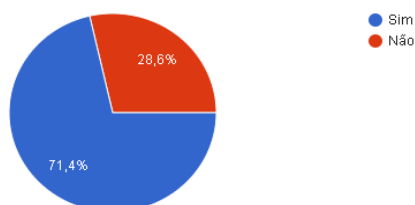
4.3.7 Indicadores teórico-curriculares

Para averiguar os indicadores teórico-curriculares, foram elaboradas dezesseis perguntas. Os dados extraídos indicam o contato que tiveram com a PHC durante a licenciatura, a influência dela em suas práticas docentes, a participação em formações promovidas pela escola ou pela SEDUC- MA, a familiaridade com o DCTM e a concepção de educação que o fundamenta, dentre outros. Os dados obtidos constam na Figura 16 a seguir.

Figura 16 - Contato com a PHC durante a graduação

Durante sua formação acadêmica teve contato com a Pedagogia Histórico-Crítica?

7 respostas



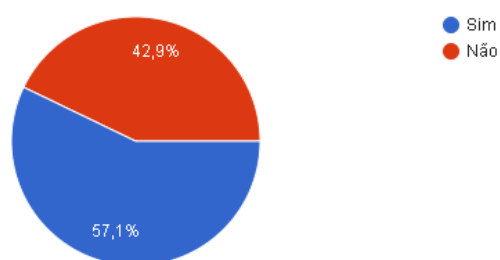
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Na Figura 17, consta o percentual dos que, dentre os cinco professores que tiveram contato com a PHC durante a formação acadêmica, utilizaram-na em algum momento como referencial teórico, conforme mostra o gráfico a seguir.

Figura 17 - Uso da PHC durante a graduação como referencial teórico

Durante sua formação acadêmica utilizou a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico?

7 respostas



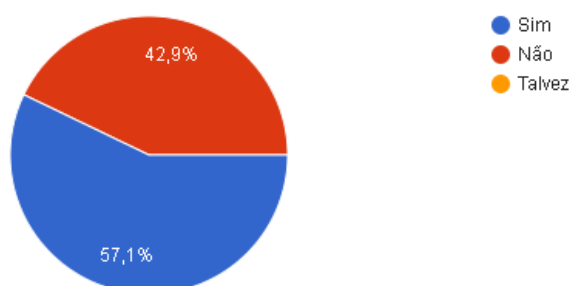
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Quanto a uma possível influência da PHC na prática docente desses professores, os resultados repetem o anterior, inclusive mantendo os mesmos professores.

Figura 18 - Influência da PHC na prática docente

Você considera que a pedagogia histórico-crítica influenciou sua prática docente?

7 respostas



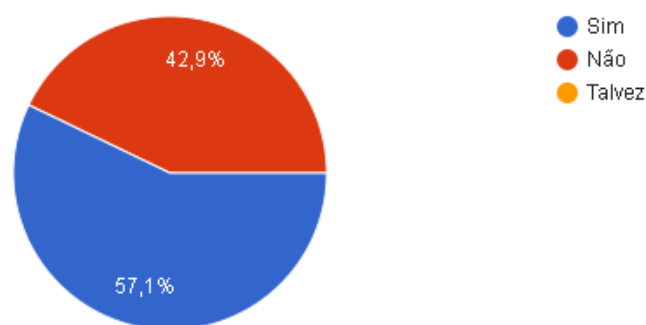
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Embora os resultados sejam iguais aos dois anteriores, quando perguntados se costumam utilizar os “passos” pedagógicos da PHC, ocorre uma interessante mudança. Uma professora que assinalou “SIM”, para as duas perguntas anteriores, respondeu “NÃO”. Já outra que havia respondido “NÃO” às duas perguntas, respondeu “SIM” para esta.

Figura 19 - Uso dos passos pedagógicos descritos por Saviani e didatizados por Gasparini em suas práticas pedagógicas

Em sua prática docente costuma utilizar como base metodológica os passos pedagógicos descritos por Saviani e didatizados por Gasparini

7 respostas



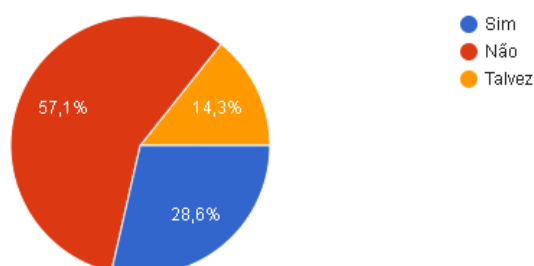
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

É interessante perceber que a professora que não sofreu influência da PHC em sua prática docente aplica o método histórico-crítico nas aulas, e aquela professora que sofreu influência, não o utiliza. Sobre já ter participado de alguma formação fundamentada na PHC, promovida pela gestão ou coordenação pedagógica da escola, quatro professores disseram “NÃO”, dois disseram “SIM” e só um disse “TALVEZ”. A representação em percentuais consta na Figura 20 abaixo.

Figura 20 - Participação em formações com base na PHC promovidas pela gestão escolar e/ou coordenação pedagógica

A gestão da escola e/ou a coordenação pedagógica já realizaram formações com base na Pedagogia Histórico-Crítica?

7 respostas



Fonte: elaboração própria via formulário Google

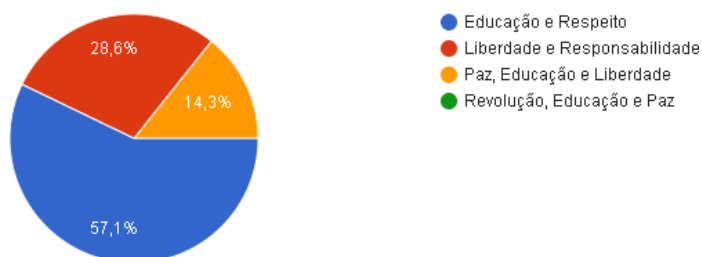
Foi solicitado aos professores que apontassem, dentre um conjunto de palavras

separadas por grupos, os princípios fundantes da PHC. Somente dois professores responderam corretamente “LIBERDADE” e “RESPONSABILIDADE”. As demais respostas são visualizadas na Figura 21.

Figura 21 - Princípios fundantes da PHC segundo os professores

Dentre as opções abaixo, aponte os princípios fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Foi perguntado aos professores, também, se já haviam lido alguma obra de Saviani. Caso a resposta fosse positiva, foi solicitado para que indicassem qual.

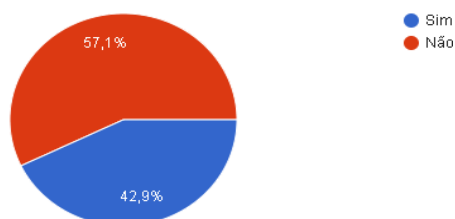
Dois professores responderam positivamente com indicações. As obras citadas foram *Escola e Democracia*, citada por ambos os professores, e *Educação: Do Senso Comum À Consciência Filosófica*, citado por um único professor. Outro respondeu dizendo “NA ÍNTEGRA, NÃO”. Os demais responderam negativamente.

A sequência de perguntas a seguir teve como objetivo perceber qual a relação dos professores com o DCTM-MA. Naturalmente, a primeira foi sobre a familiaridade com o documento. Só três professores responderam “SIM”. O percentual de respostas encontra-se na Figura 22 abaixo.

Figura 22 - Familiaridade dos professores com o DCTM

Você está familiarizado(a) com o documento curricular do território maranhense?

7 respostas



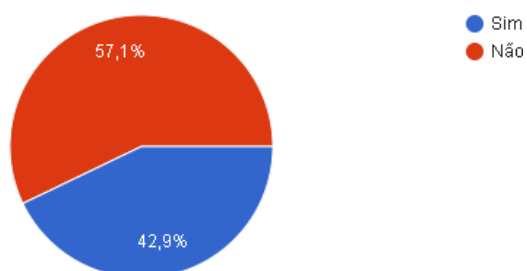
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Os percentuais se repetem em relação à familiaridade com a concepção de educação do DCTM. Vale lembrar que os professores mantiveram suas respostas.

Figura 23 - Familiaridade dos professores com a concepção de educação do DCTM

Você está familiarizado(a) com a concepção de educação do documento curricular do território maranhense?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

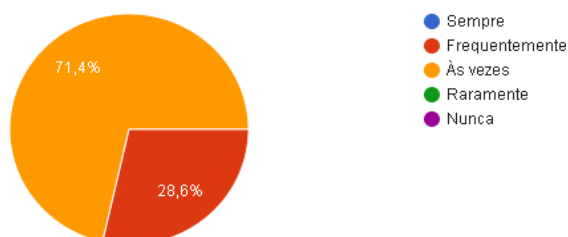
Caso a resposta ao item anterior fosse sim, foi solicitado aos professores que especificassem qual era essa concepção de educação. Somente uma professora especificou, ainda que de forma equivocada. Segundo ela, o DCTM “Visa à formação integral do aluno, levando em consideração sua identidade”.

Quando foram indagados sobre a utilização do DCTM como referência de suas práticas pedagógicas, cinco professores responderam que “ÀS VEZES” utilizam. Dois responderam que “FREQUENTEMENTE” fazem uso do documento como referencial na prática de sala de aula.

Figura 24 - Uso do DCTM como referência de suas práticas pedagógicas

Você utiliza o documento curricular do território maranhense como referência de suas práticas pedagógicas?

7 respostas



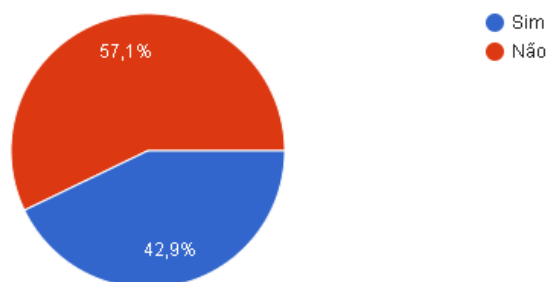
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Mesmo fazendo uso do DCT-MA como base nas aulas, só três professores disseram estar familiarizados com o método descrito no referido documento.

Figura 25 - Familiaridade dos professores com o método descrito no DCTM

Você está familiarizado(a) com método descrito pelo documento curricular do território maranhense?

7 respostas



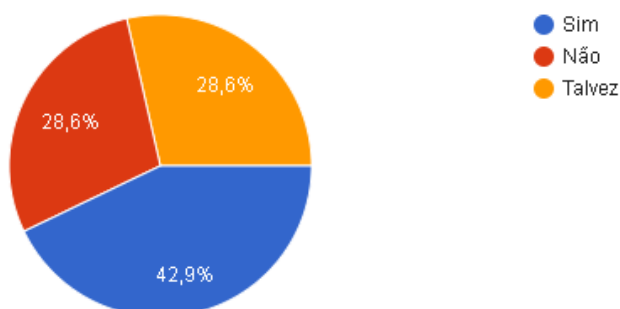
Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

Os três professores mantiveram a resposta positiva em relação ao uso dos “passos” pedagógicos descritos no documento. Dois professores disseram que “TALVEZ” usassem e dois disseram que “NÃO”.

Figura 26 - Uso dos passos pedagógicos descritos no DCTM em suas práticas pedagógicas

Você utiliza os passos pedagógicos descritos pelo documento curricular do território maranhense na sua prática pedagógica?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

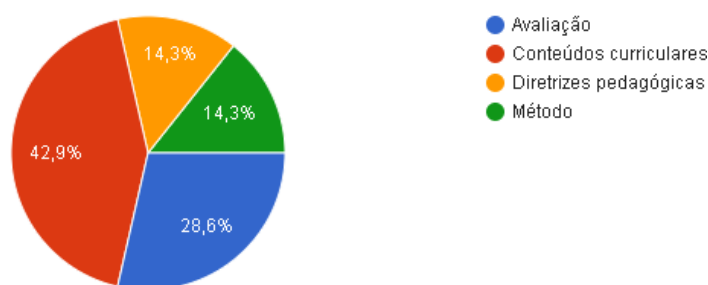
No que se refere a qual aspecto do documento curricular consideram mais relevante para suas práticas, os professores foram bem diversificados, conforme se constata na Figura

27 a seguir:

Figura 27 - Aspecto do DCTM que consideram mais relevantes

Qual aspecto do documento curricular você considera mais relevante para sua prática?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

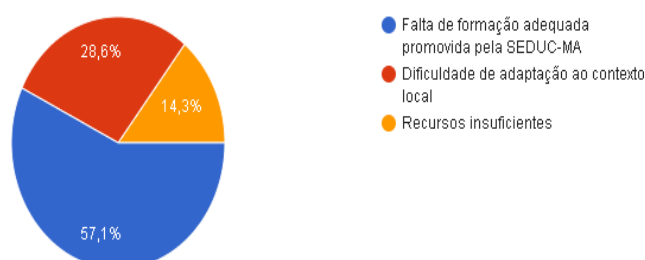
A maioria, um total de três professores, optou pelos *Conteúdos Curriculares*. Dois optaram pela *Avaliação*. Uma optou por *Método* e um outro por *Diretrizes Pedagógicas* como aspecto mais importante do documento curricular.

Sobre os desafios enfrentados para utilizar o documento curricular do território maranhense, quatro professores apontaram *A falta de formação adequada promovida pela Seduc-MA* como maior obstáculo à sua funcionalidade. Dois professores disseram que é a *dificuldade de adaptação ao contexto local*. E um, que são os *recursos insuficientes* seu maior obstáculo.

Figura 28 - Desafios enfrentados para utilizarem o DCTM

Quais desafios você enfrenta ao utilizar o documento curricular do território maranhense?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

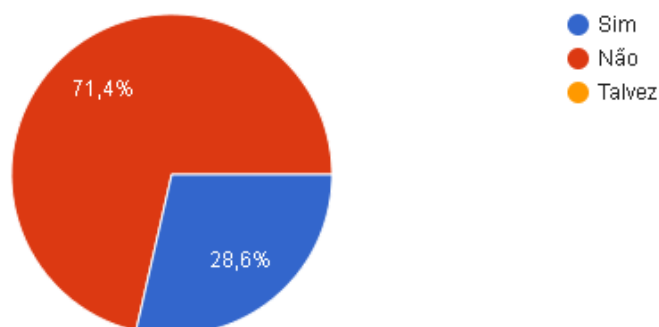
De forma direta, perguntou-se aos professores se já haviam participado de alguma formação com base na PHC oferecida pela SEDUC-MA. Cinco professores disseram “NÃO”

e dois disseram “SIM”.

Figura 29 - Participação em formações com base na PHC promovidas pela SEDUC-MA

Você já participou de alguma formação com base na Pedagogia Histórico-Crítica oferecida pela SEDUC-MA?

7 respostas



Fonte: Elaboração própria via formulário Google.

4.3.7 Compreendendo qualitativamente a empiria do objeto

Os dados empíricos tabulados indicam que a maioria dos professores de filosofia das escolas A, N e O são mulheres.

Também indicam ser verdadeira a afirmativa de que 100% dos professores (incluindo a professora que não respondeu ao questionário) professam alguma religião cristã, do que se infere ser incompatível com a filosofia que fundamenta a concepção teórico-metodológica da rede estadual de ensino do Maranhão, uma vez que, esta diz que “[...] a religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo”(Marx, 1843, p.151).

Outro fator intrigante é saber como esses professores lidam com o estudo de outras religiões que contestam a supremacia do Cristianismo, haja vista as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que, respectivamente, dispõem sobre a obrigatoriedade e inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica brasileira. O que, necessariamente, inclui o ensino de filosofias que vão de encontro a essas crenças religiosas, que, de alguma forma, conseguem conviver em harmonia com a Filosofia idealista/metafísica da tradição.

Uma constatação preocupante é o baixo índice de professores formados em Filosofia. Esse dado é alarmante, principalmente quando se percebe que, em uma das escolas, o único

professor da disciplina nos dois turnos é graduado em áreas de conhecimentos que têm os métodos de análise e de ensino completamente distintos dos da filosofia.

A flexibilização da formação docente em filosofia nas escolas faz parte de um projeto capitalista de poder e de subalternização da classe trabalhadora. É por meio da precarização do ensino que a classe dominante impede o acesso do proletariado ao conhecimento filosófico, o que, por sua vez, nega às camadas populares a possibilidade de vislumbrar uma realidade que fuja à lógica do Capital.

É desestabilizando o trabalho docente que o Capital perpetua o seu projeto de ideologização nas escolas públicas. É por meio da fragilidade epistêmica que coloca a filosofia num lugar de irrelevância na percepção dos estudantes. É legitimando o ensino de filosofia a quem tem “notório saber”, e não a quem passou por um curso de formação de professores específico em filosofia, que desestimula a procura por esse curso em nível superior.

Assim, neutraliza três ferramentas que podem estimular a consciência de classe nas escolas públicas: o trabalho docente consciente, a filosofia enquanto conteúdo e forma de percepção consciente da realidade e, decorrente da amálgama destes, o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes.

Uma das consequências dessa neutralização é o ensino acrítico dos conteúdos construídos pelos currículos oficiais, o que, sem sombra de dúvidas, produz uma sociedade sem consciência histórica e analfabeta política.

Apesar de uma professora indicar corretamente a graduação e a especialização em Filosofia das Ciências como uma atividade formativa filosófica, fica evidente que 100% dos professores não reconhecem sua prática de ensino de filosofia como uma atividade filosófica. Muitos sequer tiveram a experiência acadêmica de debater essa temática.

Isso evidencia também a ausência de reflexão filosófica nas aulas ministradas por esses professores, uma condição precípua de qualquer educação que se pretende filosófica, sendo indissociável da práxis docente no ensino de filosofia. Essa sabotagem engendrada pelo Estado Burguês encontra eco entre aqueles que não consideram o Ensino de Filosofia como um problema verdadeiramente filosófico.

Nota-se que a maioria dos professores está há menos de cinco anos lecionando a disciplina. Nesse contexto, 40% destes afirmaram que é apenas por complemento de carga horária, ou seja, é mais uma vez o estigma de disciplina irrelevante sendo atribuída à filosofia. Esse *status* é fruto de um projeto político de esvaziamento do currículo escolar ofertado às classes subalternizadas.

Os números aumentam para 75%, se levados em consideração os outros professores,

dentre os quais, um equivocadamente justificou sua atuação na disciplina com base nos erros cometidos pela Seduc-MA, que flexibiliza os requisitos para lecionar a disciplina para aqueles que possuem curso Superior de Licenciatura Plena na área afim da disciplina a que está concorrendo.

Em termos, esses professores (aqui se inclui a professora que ficou de fora do questionário) são contratados sob o argumento de “SUPRIR A FALTA DE PROFESSOR HABILITADO”, o que é contraditório, haja vista, a Seduc-MA dispor de um vasto cadastro de reserva de professores graduados em Filosofia em seu banco de dados.

Se fosse solicitado às instituições de ensino (público e privado) que ofertam o curso de Licenciatura em Filosofia no Maranhão, especialmente, na região de Pinheiro, ter-se-ia uma boa estimativa do número de profissionais habilitados em filosofia nos últimos dez anos. Indo-se mais a fundo, o que não foi possível nesta pesquisa em razão do tempo, é provável que se chegue a números estarrecedores com relação ao quantitativo de licenciados em filosofia que estão fora do mercado, mesmo os dados mostrando que há carência destes profissionais nas escolas. Então, porque não são contratados ou efetivados pelo poder público?

Essa resposta é dada pela gestão Carlos Brandão que, além de dar continuidade às gestões passadas no desmonte do sistema de ensino estadual, inviabiliza ainda mais a contratação de professores habilitados, especialmente em filosofia, haja vista a grande maioria lecionar a disciplina ou para completar a carga horária, ou por falta de professor específico habilitado.

Isso corresponde à mesma coisa, se for levada em consideração a estratégia eleitoreira das condições especiais de trabalho (CETs contratuais), a flexibilização dos requisitos para ocupar o cargo de professor da disciplina e a diminuição da carga horária semanal da disciplina, para justificar a diminuição do investimento em pessoal habilitado por via de concurso público.

Os dados mostram que, atualmente, a maioria dos professores que leciona a disciplina filosofia na rede estadual de educação do Maranhão, sobretudo em Pinheiro, não está vinculada a nenhuma atividade de pesquisa, grupo de estudo ou projeto de extensão no campo da filosofia, ou seja, não está inserida nos debates filosóficos que ocorrem fora da atividade do ensino.

Esse é um dado preocupante sobre a realidade da escola pública, pois o pré-requisito para a reflexão filosófica acontecer numa aula é o próprio filosofar, e este só pode ser estimulado por aqueles que dispõem de uma forte base filosófica. Base esta que é composta por um repertório de saberes disciplinares que são adquiridos no curso de licenciatura e nos espaços dedicados à pesquisa e aos estudos filosóficos. Esse repertório conceitual deve ser alimentado diuturnamente, principalmente, quando se objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e

autônoma dos estudantes.

Dito isso, é possível que as temáticas no campo da Ética e da Teoria do Conhecimento sejam unânimes entre os professores por serem comumente utilizadas no texto do currículo oficial. Respectivamente, aparecem 201 e 345 vezes no corpo do texto do caderno de orientações curriculares para a rede estadual do Maranhão, ambas estando presentes na estrutura das três séries.

Quando se atenta às orientações específicas para filosofia, essas duas palavras somam maioria, seguidas por política e cultura, que compõem outras palavras com o mesmo radical por aglutinação ou justaposição. Estética aparece bem menos (4 vezes), lógica e religião, duas vezes e linguagem, uma. Todas no tópico conteúdos.

O mecanismo de interdição do pensamento utilizado para orientar os saberes curriculares dos professores é na verdade um instrumento de inculcação ideológica por meio da repetição de categorias que direcionam o professor para as “filosofias mortas” que não têm compromisso com a realidade social concreta dos professores e dos estudantes.

Filósofos como Aristóteles, Descartes, Kant e Platão, que são legítimos representantes do idealismo e do racionalismo, configuram como maioria nas escolhas dos professores enquanto fundamento de suas reflexões. Em suma, são filósofos e correntes filosóficas que se contrapõem ontoepistemologicamente ao filósofo e à corrente filosófica que fundamentam a concepção de educação do DCTM.

Aparentemente, a escolha do professor por Santo Agostinho foi influenciada pela formação em Ciências Teológicas. O contraditório é este mesmo professor mencionar Aristóteles e não mencionar Platão. O que denota, no mínimo, desconhecimento da influência deste último na filosofia de Santo Agostinho.

Nota-se que filósofos mais contemporâneos que fogem à lógica do pensamento europeu, da perspectiva patriarcal de sociedade, da visão embranquecida de mundo ou que, de alguma forma, estão mais próximos da realidade social concreta, no sentido de contrapô-la, não orientam as reflexões desses professores.

Na verdade, são escolhas condicionadas pelos inúmeros e caóticos estímulos conceituais que vagueiam na percepção fragmentada dos professores, que os direcionam para distante de toda e qualquer filosofia que desconstrua a estrutura de poder do Capital.

Percebe-se isso quando todos os professores se definiram dentro de uma corrente filosófica ligada a pelo menos um filósofo escolhido como base de suas reflexões. Entretanto, com uma evidente incongruência epistêmica e ontológica entre a corrente escolhida e os demais filósofos escolhidos pelos mesmos professores.

Essa incongruência é alimentada propositalmente pelo Estado burguês. Na verdade, trata-se de um projeto de controle da classe dominante que visa manter o professor de filosofia inerte, pois, enquanto estiver alinhado a concepções filosóficas de mundo atrás de seu tempo, estará afastado de problemas mais urgentes que precisam ser debatidos nas escolas no presente. Nesse sentido, é correto afirmar que os professores das três escolas estão mais próximos da Grécia Antiga do que dos problemas filosóficos levantados na atualidade.

Em relação ao método de ensino apontado pelos professores, foram identificadas três linhas de ensino de filosofia nas escolas **A**, **R** e **O**:

1. a Tradicional, representada pela figura central do professor nas aulas expositivas;
2. a Freiriana, aplicada pela maioria dos professores que optam pelas aulas dialogadas;
3. e a Escolanovista, representada pelo uso de metodologias ativas que tem o aluno como centro do processo de aprendizagem.

Levando em consideração os pensadores escolhidos como tendo possível relação com as aulas, identificaram-se três concepções pedagógicas presentes nas escolas **A**, **R** e **O**:

1. a Construtivista representada por Piaget e Vigotsky.
2. a Libertadora, presente na prática da maioria.
3. e a Histórico-Crítica, aparentemente optado por um professor.

Mais uma vez, o caos epistêmico teórico-metodológico é centralizador nas escolhas dos professores, pois inexiste uma lógica de referenciais e de sentido entre as respostas anteriores e as concepções de mundo e de ensino destes professores. Isso fica ainda mais evidente quando se atenta aos indicadores teórico-curriculares. Grande parte dos professores oscila nas respostas sobre a PHC. Ficou perceptível que eles desconhecem os princípios fundantes da PHC, bem como não reconhecem o método empregado por essa teoria revolucionária da educação.

Em se tratando do DCTM, ficou clara a distância entre os professores e um dos saberes fundamentais do repertório de saberes docentes: o curricular. A questão se adensa ainda mais ao se considerar que os professores desconhecem a teoria (seus princípios e método) que fundamenta o documento e orienta o trabalho docente nas escolas do sistema estadual de ensino. Principalmente, por não haver formação adequada para os professores com base na PHC, promovida pela Seduc-MA. Isto é fortemente marcado pela inconsistência entre o uso do DCTM e o desconhecimento do método defendido por ele.

4.4 Contribuições histórico-críticas à realidade concreta do ensino de Filosofia das escolas da rede estadual de ensino de Pinheiro

A PHC pode trazer contribuições relevantes para o ensino de Filosofia nas instituições estaduais de ensino na cidade de Pinheiro, possibilitando uma perspectiva que articula a reflexão filosófica à história e à realidade social dos estudantes. Essa teoria da educação valoriza e repensa o papel da escola na transmissão do saber historicamente sistematizado, estimulando o pensamento crítico e colaborando com uma formação omnilateral, visando preparar indivíduos mais conscientes, críticos e participativos.

A formação proposta pela PHC, para além da formação tecnocientífica, ou do mero amadurecimento intelectual, objetiva a formação ética e política dos alunos. No ensino de Filosofia, é traduzido no estímulo à habilidade de questionar, na análise crítica acerca da realidade e na procura por respostas para as questões sociais, que ora escapam nossa percepção imediata. Em suma, um ensino de filosofia cuja base é a PHC tem como eixo central de suas reflexões filosóficas o desvelamento dos condicionantes objetivos que determinam as relações sociais, sobretudo, as de classe. Assim sendo, a PHC dispõe de contribuições específicas para o ensino, como por exemplo:

- a) **a análise crítica da realidade:** incentivando os alunos a refletirem a realidade econômica, social e política em que estão inseridos; identificando as múltiplas determinações sociais engendradas no seio das lutas de classe; assim como, perceber as contradições e as desigualdades promovidas pelo Capital.
- b) **a relação entre teoria e prática:** articulando o conhecimento filosófico com a realidade concreta dos alunos; utilizando atividades que possibilitem a aplicabilidade dos conceitos filosóficos na análise da realidade social; propiciando a catarse por via da síntese entre o saber filosófico elaborado historicamente pela humanidade e a sua realidade social concreta, inclusive, retornando a esta com o objetivo de transformá-la.

Ao adotar a PHC, os professores de filosofia das escolas **A, R e O** de Pinheiro podem tornar a aula mais relevante e significativa, possibilitando aos estudantes uma formação crítica e consciente capaz de romper com as amarras do Capitalismo, impostas por um sistema econômico, político e ideológico que os empurra para a marginalização e acentua as desigualdades sociais, visando a transformar o contexto social em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a presença da disciplina Filosofia sob a orientação do Documento Curricular do Território Maranhense, que tem como perspectiva teórico-metodológica de educação, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Verificou-se que a hipótese levantada se faz verdadeira, pois os professores desconhecem os fundamentos teóricos, didáticos e metodológicos da PHC, assim como seus princípios fundantes. Isso tem inviabilizado sua execução na práxis docente dessa disciplina.

A tese de que não se processa na prática a proposta do estado do Maranhão para o ensino médio com base na PHC, nesse caso, percebida nas aulas de Filosofia das escolas **A**, **R** e **O**, confirma-se a partir da hipótese verificada.

Ficou claro que a escolha da PHC como base do DCTM parte da confusão epistemológica em sua concepção, refletida na práxis dos professores que não conseguem se situar em uma linha coerente de análise da realidade, que o aproxime de seus ideais, de sua prática e de suas referências teóricas.

Também ficaram evidentes os interesses ocultos pela distância entre o DCTM, os professores de filosofia e a teoria que o fundamenta, pois a filosofia tem uma importância central no currículo escolar enquanto instrumento articulador do desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da cidadania. Nesse sentido, a PHC se torna uma potencializadora dessas qualidades no estudante. Se articulada à práxis dos professores da escola pública, tem um impacto maior no rompimento com a estrutura do Capital.

Ficou nítido que a PHC é meramente figurativa no DCTM, haja vista sua presença no documento não alcançar nenhum avanço curricular ou educacional significativo. Ao contrário do que aconteceria se a teoria, efetivamente, fosse utilizada, persistem os desafios relativos à formação docente, à infraestrutura pedagógica e à articulação entre teoria e prática na sala de aula.

Também não passou despercebido que uma abordagem teórica que defenda a História como critério de criticidade e o rigor intelectual na análise histórica das contradições sociais, oferece instrumentos fundamentais para a compreensão e transformação da realidade concreta, ao mesmo tempo em que propõe a formação omnilateral de indivíduos capazes de refletir, questionar e agir sobre o mundo.

A negligência destes pilares teórico-metodológicos não ocorre de forma espontânea ou aleatória. É estratégia de classe para se manter no poder. Tornar ideias com poder transformador da realidade e as pessoas que as produziram “irrelevantes”, é o método mais antigo de ocupação

das consciências no campo político-ideológico. Muitas vezes, essas pessoas são transformadas em inimigos da classe social que defendem. Vide Marx e o Comunismo. Vide o desinteresse político em uma efetiva experiência da PHC nas escolas brasileiras.

A ausência de um ensino de filosofia fundamentado em uma teoria revolucionária da educação abre espaço para o avanço de discursos autoritários, fundamentalistas e ultraconservadores que se apoiam em visões simplistas e maniqueístas da sociedade. Tais discursos encontram apoio em amplos setores da população, inclusive no proletariado. Como consequência, assiste-se ao fortalecimento de lideranças com viés fascista, que atentam contra a Democracia e contra os direitos sociais.

No Maranhão, isso pode ser percebido na contradição entre a filosofia partidária e ideológica dos últimos governadores e secretários de educação, e as políticas educacionais engendradas no seio da Seduc-MA, impactando, visceralmente, a educação em momentos decisivos para o Brasil.

A ausência de formação continuada de professores com base na PHC é outro obstáculo, visto que o próprio DCTM não indica e não tem como referências bibliográficas autores vinculados à PHC. Nos dias atuais, esse é um elemento-chave para a melhoria de um ensino de filosofia comprometido com a formação humana, com o desvelamento das múltiplas determinações sociais e que visa à apropriação dos saberes historicamente sistematizados.

Entretanto, é necessário que toda a gestão educacional se aproprie desta teoria, não só os professores. Dado o papel determinante da Seduc-MA na implementação das propostas curriculares do Estado. Planos pedagógicos coerentes, recursos materiais adequados, tempo curricular suficiente para a disciplina e formação continuada são fatores decisivos para consolidar a PHC como base teórico-metodológica para a filosofia, enquanto disciplina essencial no ensino público do estado do Maranhão regido pelo DCTM.

Em virtude dos dados apresentados, percebeu-se que a prática dos professores de filosofia das escolas José de Anchieta, Ruben Almeida e Odorico Mendes seguem a corrente do pensamento educacional brasileiro, vinculado à tradição metafísica clássica, executando de forma automatizada os variados instrumentos de inculcação ideológica presentes no DCTM.

A ausência de interesse em um referencial teórico de base materialista histórico-dialética e as escolhas dos professores pesquisados são incompatíveis com uma práxis orientada pela PHC. Nesse sentido, destaca-se a escolha ingênua, mas não-aleatória, dos conteúdos escolares. Bem como se percebe a razão pela qual os professores se situam em linhas de ensino não-críticas e crítico-reprodutivistas. Além de tendências filosóficas contemplativas, metafísicas, idealistas e românticas da realidade.

Não obstante, na construção deste trabalho, foi evidenciada a atualidade tanto da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) quanto do pensamento marxiano nos debates políticos e educacionais do Brasil. Após 4 anos do governo de Bolsonaro no Brasil, político de extrema-direita, os prejuízos à educação básica são incalculáveis. A retomada da democracia tem sido feita a muito custo, mas tem suscitado o debate com mais veemência no sentido de construir um país melhor. Aí, entra o desafio para a educação, para os professores de filosofia, no sentido de insistir em um método cuja primazia seja a transformação das condições materiais de existência de milhares de brasileiros das camadas populares, que só agora saem do mapa da fome.

Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de um ensino de filosofia comprometido com a emancipação humana, com a justiça social e com a defesa radical da democracia, fundamentado numa concepção de educação que tenha como substrato uma teoria filosófica capaz de inverter a lógica burguesa, bem como, capaz de romper com as amarras ideológicas do Capital.

Em síntese, o ensino de filosofia no Maranhão tem potencial para fortalecer a formação humana e o pensamento crítico, desde que esteja vinculado a uma concepção de educação consistente de base materialista, *corpus* teórico bem definido e prática pedagógica histórico-crítica que articule teoria e prática. Só assim, é possível avançar rumo a uma educação pública mais consciente, crítica e praxiológica que priorize a formação humana e garanta os instrumentos necessários para a tão sonhada justiça social.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 11.684**, de 02 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Palácio do Planalto/Casa Civil, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, [...].Brasília: Palácio do Planalto/Secretaria-Geral, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025?** Brasília: Mec, 2024.

CERLLETI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, V. P.; COSTA, D. F. da; Trajetória da presença-ausência do ensino de filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos. **PRISMA**, vol. 2, n. 2, p. 1-23, jul. / dez., 2020.

COUTINHO, L. C. S.; JACOMELI, M. R. M. O trabalho didático na História da educação brasileira: uma abordagem histórico-pedagógica. In: CENTENO, C. V.; LANCILLOTTI, S. S. P.; SOUZA, A. A. A. (Orgs.), **O trabalho didático em exame**. Campo Grande: Life Editora/ Editora UEMS, 2015. p. 35-63.

Dantas, L. T, F.; SILVA, R. J. da. A retomada do estatuto ontológico e epistemológico africano a partir do pensamento filosófico de Towa e Obenga. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, Curitiba, v.8, n. 20, p. 39–56, jul./out., 2016.

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

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, A. B. **A leitura no documento curricular do território maranhense**: uma análise discursiva.2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2023.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.

14, n.17, p. 55-78, jul. 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <http://www.dia-a-dia-educacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso: 30 maio 2019.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. Fundamentos histórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica (PHC): alguns apontamentos. *In*: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 8, 2016, Belém. **Anais [...]** Belém: UFPA, 2016.

GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. *In*: CARVALHO, M. CORNELLI, G. (org.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de texto, 2013. cap. 7, p. 101-128.

GUZZO, V. A EDUCAÇÃO E A REFLEXÃO FILOSÓFICA. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 09–16, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/756>. Acesso em: 28 set. 2024.

GUIZORDBR. A filosofia e o mercado de trabalho no Brasil (desabafo). *In*: **Reddit**. [s.l]:2020. Disponível em: https://www.reddit.com/r/Filosofia/comments/grt6cz/a_filosofia-e-o-mercado-de-trabalho-no-brasil/. Acesso em: 27 set. 2024.

HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. *In*: Gallo, S. KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. cap. 1, p. 17-33.

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

LIMA, C. S. **Crianças filosofando**: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

LOMBARDI, J.C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M. G. D. (orgs.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Wallas Alves. **Pedagogia Histórico-Crítica**: o sentido de uma práxis pedagógica. 2019. Monografia (Licenciatura em Filosofia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Edital N° 22, de 2019**. São Luís: Seduc, 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 8.150, de 22 de junho de 2004**. São Luís: Seduc, 2004.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio**. São Luís: Seduc, 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. A. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZAI, N.; RIBAS, M.A.C. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001.

NUNES, J. M. **Um possível significado filosófico para a presença do componente curricular filosofia nos anos finais do ensino fundamental do município de Pinheiro – MA**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Humanas/Filosofia) – Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro, 2021.

ORSO, P. J.; GONÇALVES, K. C. Pedagogia histórico-crítica: contexto, fundamentos teórico-metodológicos e teleologia. In: JORNADA DO HISTEDBR, 14, 2017, Foz do Iguaçu. **ANais [...]**, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (ORG.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados- HISTEDBR, 2005. p. 01-32.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p.223-274.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **REVISTA FAZ CIÊNCIA**, CASCAVEL, v.12, n.16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. **ANTECEDENTES, ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. In: A. C. G. MARSIGLIA (ORG.), **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 ANOS**. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: primeiras aproximações**. 11^a. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 2013.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 4.153, de 20 de março de 2003**. São Luís: Smed, 2003.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Fundamentos teóricos e práticos da pedagogia histórico-crítica: contribuições para formação continuada de professores. In: JORNADA DO HISTEDBR, 14, 2017, Foz do Iguaçu. **ANais [...]**, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Pedagogia histórico-crítica: possibilidades para compreensão. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR*, 10, 2016, CAMPINAS. **ANAIS** [...], CAMPINAS: UNICAMP, 2017.

THALHEIMER, August. **Introdução ao materialismo dialético**: fundamentos da teoria marxista. 2014 Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/thalheimer/1928/materialismo/Introducao-ao-Materialismo-Dialetico.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.M.S. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: 3 ed. Plano Editora. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO- UFMA CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS- CCH DEPARTAMENTO DE
FILOSOFIA- DEFIL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (PPGFIL) MESTRADO
PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

PLANO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

ROTEIRO DIDÁTICO

Tema: Pedagogia Histórico-Crítica: o sentido de uma práxis pedagógica

Mediador: Prof. Me. Wallas Alves Martins

Público-alvo: Professores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão

Carga horária: 10 horas **Modalidade:** Presencial **Data:** ____/____/____

1. OBJETIVOS DA FORMAÇÃO

Objetivo Geral:

- Instrumentalizar os professores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão para introduzirem em suas práticas docentes a concepção de educação defendida pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), qual seja, a Pedagogia Histórico- Crítica (PHC), no sentido de ampliar a compreensão crítica e contextualizada dos conteúdos escolares presentes no DCTM com base na PHC.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a Pedagogia Histórico-Crítica;
- Identificar os fundamentos teóricos da PHC;
- Conhecer os pressupostos da PHC na práxis pedagógica;
- Estimular a ação pedagógica (prática docente a partir de experiências concretas e colaborativas entre os professores) nas escolas.

2. METODOLOGIA

Contextualização da formação

- A formação será dividida em quatro momentos:

Momento I: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PREÂMBULOS, GÊNESE E DESENVOLVIMENTO

Tópicos:

- Conjuntura do surgimento da PHC;
- Contextualização do debate: teorias e concepções pedagógicas
- Das concepções não-críticas e crítico- reprodutivistas à concepção histórico- crítica;
- O papel social da educação;
- Desdobramentos da PHC;
- A Pedagogia Histórico-Crítica: a educação como formação integral do sujeito.

Momento II: CORPUS TEÓRICO DA PHC: CONCEPÇÕES, FUNDAMENTOS E CONCEITOS

Tópicos:

- Fundamentos filosóficos;
- Pressupostos teóricos de análise;
- Fundamentos científicos;
- A PHC no debate científico;
- Fundamentos psicológicos da PHC
- Fundamentos históricos da PHC.

Momento III: A PHC FACE À PRÁXIS PEDAGÓGICA: CAMINHOS DE UMA FUNDAMENTAÇÃO

Tópicos:

- Pedagogia, Didática e Metodologia: identificando seus objetos de análises;
- Pressupostos pedagógicos;
- Pressupostos didáticos;
- A lógica do método;
- O método da lógica ;
- Pressupostos metodológicos

Momento IV: Construção de uma aula com base no método da PHC

• Etapa 1: Prática Social Inicial

Ações dessa etapa:

- a) Anúncio dos Conteúdos: Unidade e Tópicos;
- b) Vivência Cotidiana dos Conteúdos;

O que os estudantes já sabem?

Questões gerais: Quais as características gerais dos nossos estudantes? Qual o perfil social, econômico, demográfico e cultural dos estudantes? Como é a gestão da vida acadêmica? Quais as qualidades podem ser observadas no perfil dos estudantes? Quais lacunas ou dificuldades precisam ser consideradas na formação? Como gerenciar a sala de aula e formação nesse contexto? O que os estudantes gostariam de saber a mais?

Registre o que os estudantes já sabem o que gostaria de saber a mais.

Orientação para desenvolvimento da atividade: Lista de questões gerais. (listar as questões)

Atividade individual: Antes das leituras, orientado pelas questões acima ou outras, pondere o que você sabe sobre o conteúdo. Em seguida, relate o que gostaria de saber a mais.

• Etapa 2: Problematização (Teoria - Zona de desenvolvimento imediato do educando)

Ações da etapa:

- a) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.
- b) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas (conceitual, científica, social, psicológica, pedagógica etc.).

Exemplos de dimensões e problematização elaboradas pelo docente para o ano letivo

- a) Conceitual e científica: quais as principais informações
- b) Social e cultural: como aspectos sociais, econômicos e demográficos podem ser percebidos na temática trabalhada?
- e) Social: Quais conhecimentos, habilidades e valores precisam ser defendidos na aula?

Planejamento:

Após a leitura dos tópicos, orientado pelas dimensões que o tema comporta (conceitual, científica e social) elabore questões problematizadoras e classifique-as na respectiva dimensão. Elabore, no mínimo, duas questões.

• Etapa 3: Instrumentalização (Teoria - Zona de desenvolvimento imediato do educando)

Ações dessa etapa:

- a) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento;
- b) Recursos humanos e materiais.

Planejamento:

- a) Listar os objetivos específicos
- b) Listar os conteúdos da unidade;
- c) Lista de dimensões apresentadas na problematização: conceitual, científica, social e cultural.
- d) Procedimentos: Conversa sobre a prática social inicial e problematização construída pelos estudantes; Abertura e debate dos conceitos, orientado por grupo de verbalização e observação; Atividade de aprendizagem/aplicação.

- **Etapa 4: Catarse (Teoria - Zona de desenvolvimento imediato do educando)**

Ações dessa etapa:

- a) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta;
- b) Expressão da síntese (avaliação deve atender as dimensões trabalhadas e os objetivos).

Planejamento:

As atividades de debate serão orientadas para fechamento com a nova síntese sobre o assunto e resposta ao(s) problema(s) escolhido(s) pelos estudantes.

Etapa 5: Prática Social Final do Conteúdo

Ações dessa etapa:

- a) Intenções do aluno. Manifestações da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir;
- b) Ações do estudante: Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e valores.

Planejamento:

No fechamento de cada atividade de aprendizagem/aplicação será requerida uma reflexão final sobre o assunto. Ponderando as intenções e, possíveis, ações dos estudantes:

Questões:

Quais as intenções do grupo diante dessa realidade? Que ações podem ser pensadas nesse sentido, seja na gestão da sala, no relacionamento com os estudantes, no aumento da motivação intrínseca e comprometimento ou para suprir as lacunas e dificuldades?

Texto para desenvolvimento da atividade: (Atividade coletiva – grupo da atividade de aprendizagem/aplicação).

Após o desenvolvimento da atividade de aprendizagem pelo grupo, faça uma, breve, explanação destacando a nova síntese sobre o conteúdo e resposta ao(s) problema(s) escolhido(s).

3. Avaliação e Sistematização

- Reflexão coletiva sobre os desafios e possibilidades da introdução da PHC na prática docente;
- Sistematização das estratégias desenvolvidas na formação;

- Avaliação coletiva sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.
-

4. Recursos Necessários

- Textos de apoio sobre Pedagogia Histórico-Crítica (principais categorias e conceitos);
 - Data show e computador;
 - Materiais impressos e digitais (BNCC e DCTM);
 - Cartolina, Fita adesiva de papel, marcadores;
 - Ferramentas digitais para avaliação (Google Forms);
 - Projetor multimídia e acesso à internet para pesquisas e apresentações;
 - Cartazes, canetas coloridas e papel kraft para sistematização das ideias.
-

5. Resultados Esperados

- Ampliação da compreensão sobre a PHC na articulação de saberes;
 - Produção de sequências didáticas com base na metodologia histórico-crítica fundamentada teoricamente;
 - Fortalecimento do trabalho coletivo entre professores;
 - Instrumentalização por meio de estratégias para tornar o ensino mais crítico e significativo.
-

Bibliografia Recomendada

- DUARTE, Newton. *Crítica ao Fetichismo da Individualidade: O Subjetivismo Contemporâneo e a Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ORSO, Paulino J. *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação dos Professores*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. ANTECEDENTES, ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. IN: A. C. G. MARSIGLIA (ORG.), **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 ANOS**. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2011. P. 197-225.
- _____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica**. *REVISTA FAZ CIÊNCIA*, CASCABEL, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, p. 13-36.

