



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

WAGNER SILVA SANTOS

**ENSINO DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO**

Recife
2021

WAGNER SILVA SANTOS

ENSINO DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento

Recife

2021

S237e Santos, Wagner Silva.

Ensino de Filosofia e Pedagogia histórico-crítica : uma proposta de intervenção / Wagner Silva Santos. – 2021. 77 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Christian Lindberg do Nascimento.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2021. Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Filosofia - Estudo e ensino. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Educação. 5. Ensino médio. I. Nascimento, Christian Lindberg do (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2023-170)

WAGNER SILVA SANTOS

**ENSINO DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovado em: 16/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento – Orientador
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães – Avaliação interna
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta – Avaliador externo
Universidade Federal de Tocantins

Aos meus pais,
Jaime Cabral e Angela Maria,
Por terem semeado o gosto pelo aprender.

AGRADECIMENTOS

A todos que de algum modo se fizeram presente nesses mais de dois anos em minha vida, em especial:

Aos meus pais agricultores que ensinam com o exemplo que na vida há tempos de semear, outros de cultivar, outros ainda de colher, e vivendo se sabe qual é qual.

À minhas irmãs Jéssica, Pollianny, Joyce, Maria Fernanda, e a que se inseriu: Ana Laura, pelas delicadezas e cuidados que tiveram comigo nesse período. Às sobrinhas Emília e Eloá que entraram com o barco já andando e mesmo sem saberem foram aquelas distrações mais que necessária para poder continuar na luta.

Ao professor Christian Lindberg por sua humanidade, suporte, sinceridade, e por não ter desistido de mim. Tantas palavras e momentos que agora porto comigo.

Aos professores do mestrado profissional em filosofia, PROF-FILO, núcleo UFPE. Os momentos juntos valiam todos os esforços feitos até chegar lá. Um agradecimento especial ao professor Junot, por sua acolhida sempre calorosa e por permitir fazer de sua sala a nossa casa.

Aos colegas do mestrado, pelas prosas, muitas risadas, os lanches, cafezinhos, e principalmente, pela coragem de pegar o elevador, ou subir e descer as escadas dos dezessete andares do CFCH juntos. Momentos que não se dissiparão jamais.

Aos membros do G7: Marta, Edilânia, Hilda, Ginaldo, Elânio, e claro, Gildimar: a cola que nos juntou, fez sonhar, aterrorizar, e GPS sem igual da rota Santana – Recife. Sem vocês não teria conseguido. Muito obrigado!

Às pessoas que no giro da vida revelaram as várias faces da amizade: Renzo pela chamadas e papos que rapidamente superavam o superficial; tia Ana Lúcia pelas conversas de cozinha aos domingos; Patrick pelas caminhadas com os papos mais que da hora.

Aos colegas de trabalho pela disponibilidade em colaborar nos momentos que precisei.

E, por fim, a meus alunos, que com suas mentes inquietas e olhares cheios de vida, mim lembram a beleza de ser professor.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o ensino de filosofia tendo a pedagogia histórico-crítica como abordagem teórica. Compreende-se que o materialismo histórico-dialético está na base desta abordagem, que tem por objetivo possibilitar o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais em todos os seres humanos. Tal objetivo se alcança fornecendo às novas gerações o que há de melhor e mais desenvolvido, em termo de conhecimentos, se tenha produzido pela humanidade. Assim, entende a educação como a arte de transformar os conhecimentos produzidos pelas ciências em conteúdos assimiláveis pelos estudantes no espaço/tempo escolar. Analisa-se a influência das teorias pedagógicas na realidade brasileira, considerando como condicionantes estruturais do sistema de ensino atual, para posteriormente contextualizar as abordagens metodológicas utilizadas no ensino de filosofia na educação básica. Elabora-se uma proposta metodológica para o primeiro ano do ensino médio de uma escola pública alagoana, utilizando os momentos do método em questão. Como metodologia faz-se uma incursão nos textos de Dermeval Saviani principalmente *Escola e democracia*, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* e *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, e de seus comentadores: Duarte (2016); e Galvão, Lavoura e Martins (2019). Para o ensino de filosofia utiliza-se Rodrigo (2009) e Nascimento (2019).

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Pedagogia Histórico-Crítica; Abordagem Metodológica.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the teaching of philosophy, having the historical-critical pedagogy as a theoretical approach. It is understood that the historical-dialectical materialism is at the base of this approach, which aims to enable the full development of individual potentialities in all human beings. This objective is achieved by providing the new generations with the best and most developed, in terms of knowledge, of what has been produced by humanity. Thus, it understands education as the art of transforming the knowledge produced by science into contents assimilable by students in school space/time. The influence of pedagogical theories in the Brazilian reality is analyzed, considering as structural conditions of the current education system, to further contextualize the methodological approaches used in the teaching of philosophy in basic education. A methodological proposal is elaborated for the first year of high school in a public school in Alagoas, using the moments of the method in question. As a methodology, an incursion is made in the texts of Dermeval Saviani, mainly *School and Democracy*, *Historical-Critical Pedagogy: First Approaches* and *Historical-Critical Pedagogy, fortieth year: New Approaches*, and its commentators: Duarte (2016); and Galvão, Lavoura and Martins (2019). For the teaching of philosophy, Rodrigo (2009) and Nascimento (2019) are used.

Keywords: Teaching of Philosophy; Historical-Critical Pedagogy; Methodological Approach

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	Corona Virus Disease (Doença do coronavírus)
DCEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REAENP	Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 AS BASES CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)	14
2.1 A BASE FILOSÓFICA	25
.....	24
2.2 A BASE EDUCACIONAL	36
3 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: aspectos metodológicos.....	39
3.1 PHC E METODOLOGIA DE ENSINO	47
3.2 A PHC E A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM.....	54
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	60
5 CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a prática de um professor em turmas de filosofia, no ensino médio de uma escola pública, no Sertão alagoano, procurando refletir sobre as nuances envolvendo a filosofia enquanto área do conhecimento, o seu ensino e abordagem metodológica.

Enquanto docente, a formação inicial deste professor/pesquisador aconteceu no curso de pedagogia, e a prática docente, ou seja, o trato com o conhecimento e atuação em sala de aula não foi precedida de uma escolha consciente sobre uma abordagem metodológica em especial. A metodologia utilizada nas aulas foi sendo construída conforme as exigências que surgiam no dia-a-dia da sala de aula, tendo como base a vivência adquirida ao longo da vida escolar.

Uma vez inseridos na dinâmica de sala de aula e nos desafios emersos na cotidianidade do ensino escolar, deparamo-nos com a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o trabalho desenvolvido enquanto professor. As ferramentas que dispúnhamos mostravam-se insuficientes à compreensão do desenvolvimento do trabalho dentro da realidade concreta, o que nos instigou a fazer uma análise sobre as complexas questões entorno do ensino e da aprendizagem.

A partir dessas vivências percebemos que o ensino de filosofia, no primeiro ano do ensino médio, constitui-se como novidade para os estudantes de escolas públicas. Enquanto em outras disciplinas, esses estudantes já têm uma ideia construída sobre de que trata o corpo de conhecimentos que será abordado, uma vez que viram no ensino fundamental II, conteúdos relacionados à área. Nesta, existe um início de percurso, o que nos dá mais possibilidades de, conscientemente, construir caminhos e mediações com o saber filosófico.

Essa consciência da prática perpassa desde a apreensão da realidade social de onde se originam os estudantes, dos emaranhados de leis, documentos oficiais da rede de ensino e modos de fazer da escola pública brasileira e, em particular, das peculiaridades da escola onde se atua.

Além disso, no dia-a-dia de professor é comum encontrar salas cheias com estudantes habituados com aulas expositivas, na espera de que o professor, “que supostamente sabe”, lhes ensine, como fórmulas, o conhecimento. Esse nos parece

ser um dos motivos para os adolescentes não terem o interesse por expressar opinião em público, sem contar que muitas vezes se apresentam apáticos em relação a qualquer conteúdo que lhes seja oferecido. Tal constatação, parece-nos ser acentuada quando boa parte da turma advém da zona rural e de periferias das cidades, como é o caso da escola em questão.

Nesse sentido, pensar uma metodologia para o ensino de filosofia, no ensino médio da escola pública brasileira nos exige pensar caminhos possíveis para construir uma prática de sala de aula, que problematize a relação do alunado com o conhecimento, durante as aulas de filosofia em turmas do primeiro ano do ensino médio, tendo em mente a realidade social.

Sílvio Gallo, na introdução ao livro de Rodrigo (2009), *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, já ressaltava a problemática em questão ao colocar que “o desafio do professor de filosofia no Brasil hoje, assim, consiste em inventar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes”. (RODRIGO, 2009, p.11).

Foi nesse sentido que nos perguntamos se seria possível desenvolver uma prática de ensino de filosofia contextualizada com a realidade social e, ao mesmo tempo, se é possível ensinar filosofia considerando os condicionantes estruturais do sistema de ensino, tomando os estudantes como agentes ativos no processo de aprendizagem.

Com tais indagações em mente, deparamo-nos com a Pedagogia Histórico-Crítica – PHC¹, uma abordagem que vem se desenvolvendo desde a década de 80 do século XX, tanto como teoria pedagógica quanto como experiência de implantação em redes municipais de ensino, principalmente em municípios de São Paulo e Paraná. Tal abordagem pareceu-nos condizente com as inquietações que nos moveram, já que optamos por uma premissa que tivesse o chão da escola pública brasileira como ponto de partida.

Tivemos como objetivo geral desenvolver uma prática de ensino de filosofia, adotando a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico e metodológico. Para ter-se êxito, subdividimos este objetivo em outros dois, a saber: 1) compreender as

¹ Neste trabalho procuraremos utilizar o nome da teoria por completo, mas poderá acontecer que em alguns momentos optemos pela forma abreviada colocando somente a primeira letra de cada palavra em maiúscula em vista de uma melhor organicidade textual.

bases conceituais da pedagogia histórico-crítica; 2) aplicar a pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica no ensino de filosofia.

Quanto a abordagem da pesquisa, foi utilizada a qualitativa, como pontuado Severino (2007, p.119) quando afirma que ao falar em abordagem qualitativa faz-se “referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. Ainda com base em Severino (2007) quanto as fontes utilizadas para a abordagem, fez-se uso da análise bibliográfica da pedagogia histórico-crítica com o aprofundamento de algumas obras de Dermeval Saviani e de alguns de seus comentadores. Para a intervenção foi pensada uma prática que respondesse aos elementos elencados pela abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica.

No primeiro capítulo, trazemos as leituras e análises acerca da pedagogia histórico-crítica. Os principais textos utilizados são: *Escola e democracia* (2006), livro que o lança no debate educacional brasileiro inserindo uma teoria de ensino de base materialista histórico-dialética. Saviani (2006) faz uma análise sobre as correntes pedagógicas dominantes na cena educacional brasileira até então, inclusive desmitificando o ideário progressista de algumas delas.

Depois de delinear as origens e os métodos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia da Escola Nova, o autor aponta equívocos presentes nestes métodos e apresenta, em contrapartida, uma alternativa a esses dois, procurando superá-los por incorporação no que ele denominou de passos de uma pedagogia revolucionária, presente no texto *Para além da teoria da curvatura da cara*.

A seguir temos *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013a) de 1991, onde já se encontra bem delineado a fundamentação de sua teoria educacional que se expressa no nome dado à abordagem metodológica, além de ter boa parte do livro se debruçando sobre uma polêmica entre compromisso político e competência técnica. Uma nova publicação deste livro, agora com o título *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, foi publicado no segundo semestre de 2019 e que tivemos contato em 2020, já durante a produção deste

trabalho. Nela, encontram-se textos muito mais rico, fruto de todo o amadurecimento da teoria.

Também trazemos os comentadores: Duarte, (2016): *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, versando sobre a centralidade que a pedagogia histórico-crítica coloca nos conteúdos escolares. Temos ainda *Fundamentos da didática histórico-crítica* de Galvão, Lavoura e Martins, (2019), colocando luz sobre a questão da didática, numa busca pela superação de equívocos na compreensão desta; e Nascimento (2019), que faz uma aproximação entre a abordagem metodológica e o ensino de filosofia em seu artigo: *A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia*, além do livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* de Rodrigo (2009).

No capítulo três discorremos sobre o ensino de filosofia no Brasil, procurando compreender as abordagens mais utilizadas, para articularmos uma prática de ensino com base na abordagem histórico-crítica, com o planejamento, execução e análise da prática adotada no capítulo quatro.

É no intuito de elevar a qualidade do ensino público alagoano, que nos propusemos a esta tarefa de refletir sobre o exercício docente na sala de aula do ensino básico, cientes de que a teoria emana da prática, ao mesmo tempo que a enriquece, transformando-se em expressão elaborada do agir cotidiano. Concordamos, assim, com Saviani (2013a, p. 120), quando afirma 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”.

2 AS BASES CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

O filósofo Dermeval Saviani firmou-se, nas últimas décadas, como um pensador central em torno do qual tem se organizado a Pedagogia Histórico-Crítica². Tal notabilidade tem suas origens na publicação do livro *Escola e democracia*, em 1983, fruto de suas pesquisas no campo da historiografia da educação brasileira e de pesquisas de seus alunos.

Assim, procuremos compreender a análise do autor presente nesta obra, recorrendo também a *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013a), fruto do amadurecimento das ideias germinais lá presentes, e *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações* (SAVIANI, 2019), obra mais recente que traz uma rica reflexão desses anos de prática e análise teóricas.

Ao analisar as correntes pedagógicas presentes no Brasil, Saviani (2006), aponta, de modo geral, a marginalidade como questão posta para se pensar a função da educação escolar no contexto da sociedade capitalista. Essa função é de instrumento para a transformação da sociedade, mas no sentido de ajustamento e correção social, sendo possível encontrar uma distinção na concepção de sociedade, o que altera a forma de enfrentamento dessa marginalidade.

Essa distinção acontece quando se pensa a sociedade como um todo orgânico, cabendo à educação corrigir as disfunções que acidentalmente ocorram, e, uma vez feito isso, deve manter-se atenta procurando evitar que essa marginalidade reapareça. Neste caso,

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (SAVIANI, 2006, p. 4).

Esse grupo construiu teorias educacionais não-críticas, considera o autor de *Escola e democracia*, uma vez que “encaram a educação como autônoma [em relação à sociedade] e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2006, p. 5, colchetes nosso), já que não constrói uma crítica sobre o papel da sociedade na

² O autor sempre considerou o surgimento da pedagogia histórico-crítica e seus desdobramentos como uma obra coletiva. É possível encontrar essa defesa em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013); *Fundamentos da didática histórico-crítica* (GALVÃO, LAOURA, MARTINS, 2019).

construção desses marginalizados. Aqui se incluem as pedagogias Tradicional, da Escola Nova e Tecnicista. Ainda que não seja o foco deste trabalho, discorreremos sobre elas, dada a influência dessas teorias na educação brasileira.

A Pedagogia Tradicional, surgiu durante a ascensão da burguesia, enquanto classe social, pensada como esforços para transformação dos súditos em cidadãos, de servos em proletários, se contrapondo assim ao Antigo Regime³ (SAVIANI, 2006).

A educação escolar foi reivindicada como elemento transformador do homem para viver em uma sociedade justa, aquela, presente no ideário da classe que a reivindicava: os burgueses. Estes reivindicavam o pleno exercício da liberdade por todos os homens. Não mais educação como ócio do homem livre grego⁴, nem como privilégio do clero e da nobreza⁵.

A educação foi colocada como condição para que o homem exercitasse aquilo que lhe era essencial: sua liberdade (Saviani, 2006). De que modo o homem exerce essa liberdade? Tomando consciência do lugar que ocupa na sociedade onde se encontra. Desse modo, em seu germe, o pensamento burguês desejou imbuir cada ser daquilo que o gênero humano produziu até então, fornecendo assim os elementos para o exercício da liberdade.

O raciocínio que aquela sociedade emergente organizou teve um caráter revolucionário, uma vez que a premissa da educação letrada para todos ensejando que se exercite a liberdade – pois “só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados” (SAVIANI, 2006, p. 06) – essa nova sociedade construiu metodologias para sanar todo homem do mal da ignorância.

³ Entende-se por Antigo Regime o período que vai do século XV à Revolução Francesa em 1789. O termo é contemporâneo à revolução e se caracteriza pelas monarquias absolutistas na Europa, pela expansão marítima e comercial e pelo Iluminismo como movimento cultural. Pesquisado no Google disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia/o-antigo-regime.htm>> acesso em: 24 de Março de 2021.

⁴ Na Antiguidade grega, ser humano era exclusividade do homem livre. Grande parcela daquela sociedade (mulheres, escravos, camponeses, estrangeiros) estava fora do exercício da liberdade: “[...] o escravo não era considerado ser humano, consequentemente a essência humana só era realizada nos homens livres”. (SAVIANI, 2006, p. 38).

⁵ A ideia de ser humana foi ampliada no período medieval com o pressuposto de filiação divina do gênero humano. Todos seriam filhos de Deus, a sociedade seria como um corpo orgânico onde os representantes de Cristo seria a cabeça e a cada filho de Deus caberia um lugar divinamente designado. As diferenças nas relações sociais entrou na conta da vontade divina, impossibilitando ou em alguns casos negando o debate sobre a igualdade do ser humano na sociedade. (SAVIANI, 2006).

Quem melhor logrou êxito nessa tarefa foi Johann Friedrich Herbart⁶, no século XIX, esforçando-se por estruturar a educação às crianças e jovens, dando-lhe rigor científico ao campo pedagógico em *Pedagogia Geral*⁷. A par do conhecimento produzido até sua época e imbuído do espírito cientificista daquele período, Herbart trabalhou para a sistematização de um método lógico do ato educativo, tendo seu legado sido aprimorado ao longo do século XIX⁸. Desse modo, a escola configurou-se com a função de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2006, p. 6).

É entorno desse rigor científico que Herbart se esforça por estruturar o ato educativo, o qual, a finalidade última é a elevação do espírito do educando em suas dimensões intelectual e moral. Fica claro em sua obra a intenção de excluir possíveis comportamentos que impossibilitem, ou mesmo atrasem, o desenvolvimento de atitudes que os tornem capazes de apreender o mundo, elevando-se da realidade onde se encontra (HERBART, 2014⁹).

Portanto, trata-se de produzir, por meio da atividade intelectual, habilidades e comportamentos, que não lhes são naturais, mas adquiridos, ao mesmo tempo devendo-se encontrar os melhores meios para se alcançar este objetivo. Nesse sentido, a educação vem a significar a produção, na criança, daquilo que ela não desenvolveria caso passasse por esse processo. Na qual, todos os humanos seriam iguais, e que as diferenças, portanto, históricas e injustas, mereceriam desenvolver-se para o exercício da liberdade em uma nova sociedade. Assim, coloca Saviani (2006):

Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade que se vai postular a reforma da sociedade. [...] Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e

⁶ Johann Friedrich Herbart foi um filósofo alemão, noto pelo esforço em construir bases científicas do ensino, até então espontâneo e empírico.

⁷ No preâmbulo da obra *Pedagogia Geral*, Joaquim Ferreira Gomes oferece um panorama dos momentos da produção intelectual de Herbart, ao mesmo tempo que apresenta suas fontes, seja próxima, como Kant, e Pestalozzi, seja um pouco mais distante como Rousseau e Locke (HERBART, 2014). Disponível em: <<https://gulbenkian.pt/publication/pedagogia-geral/>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

⁸ Joaquim Ferreira Gomes no prefácio à *Pedagogia Geral*, Herbart (2014) faz um percurso histórico dos desdobramentos posteriores ao trabalho de Herbart. ⁹ Original publicado em 1971.

se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. (SAVIANI, 2006, p. 39).

Argumenta ainda o autor de *Escola e democracia*, que esse raciocínio leva à construção, fundada nesse igualitarismo, de uma pedagogia da essência, conhecida por pedagogia tradicional.

Essa pedagogia construiu um método de ensino estruturado em cinco passos com base no método científico de Bacon⁹: primeiro a *preparação*, na qual o professor recorda a aula anterior, e faz uma *apresentação* do novo conteúdo; em seguida é o momento da *comparação*, em que o estudante vai comparar o novo conhecimento com o anterior. Na generalização, o estudante “é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido” (SAVIANI, 2006, p. 44) para, por fim, fazer a *aplicação* do novo conhecimento adquirido através de exercícios para casa. Na aula seguinte a correção da atividade já compõe o primeiro passo, repetindo novamente o processo.

Percebe-se que o ensino tradicional está pautado na transmissão de conhecimentos, não de qualquer conhecimento, mas aqueles “obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 2006, p. 46).

Essa é a pedagogia predominante no período de consolidação da burguesia enquanto classe social. Todavia, ao alcançar a hegemonia e firmar-se como grupo dominante, não mais almeja a igualdade de todos os indivíduos para o exercício da plena liberdade entre os seres humanos. Os interesses desta se diferem, portanto, do das demais classes.

Nesse sentido, Saviani salienta que foi a burguesia quem estruturou e defendeu os sistemas nacionais de ensino no século XIX, condição para a existência de uma sociedade democrática. Uma vez alcançado esse objetivo, “os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade” (SAVIANI, 2006, p. 40). Pois, para o sistema capitalista existir é condição a construção de um grupo de pessoas que não

⁹ O método científico formulado por Francis Bacon, filósofo do século XV, é estruturado em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a formulação. De observações de fatos particulares chega-se a generalizações a partir do qual se formula hipóteses. (PEREIRA, et al. 2018).

possuam nada além de suas forças a serem oferecidas a troco de um salário, o que veio a ser denominada de mão-de-obra, pago por quem detém os meios para a produção de bens e serviços, a um valor abaixo do custo da mercadoria.

Percebe-se que não se pode haver igualdade entre quem detém os meios de produção e quem é forçado a vender sua força de trabalho para continuar vivendo. É perceptível que o projeto inicial burguês de formação humana precisa ser reordenado.

Uma pedagogia fundada no igualitarismo vai jogar contra esse mesmo grupo social, contra a sociedade pautada na exploração de muitos para o benefício de poucos. Aqui é reordenado o discurso: “os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes”. (SAVIANI, 2006, p. 41).

Aquela educação pautada na transmissão do arcabouço cultural é colocada agora como arcaica, como herança do período medieval, não moderna, pré-industrial (SAVIANI, 2006). Os homens nascem diferentes uns dos outros e essa diferença não é respeitada pela escola no ensino tradicional. Todavia, como vimos, o ensino que agora é chamado de tradicional, foi um esforço da sociedade burguesa para a transformação da sociedade, e esse caráter revolucionário da pedagogia da essência permanece (SAVIANI, 2013).

Se reordena o projeto burguês para a educação estruturando uma nova pedagogia que se propõe a atualizar o trabalho educativo, dando a ele as feições democráticas da sociedade pós-industrial, portanto moderno. Saviani (2006) chama à atenção para o fato de essas pedagogias terem surgidas do campo da psicologia e do trabalho com os diferentes, ou anormais, atuando numa psicologização da educação.

Portanto, essa dinâmica altera o foco da educação escolar. De um trabalho intelectual – educar como ação para elevar o arcabouço intelectual do educando – para a forma como aluno aprende. Respeitando as individualidades, a escola estaria sendo humanizadora e democrática. É um movimento que deixa de lado a questão da educação como processo de elevação das massas para participação dos processos

políticos, para se ater nos processos individuais de aprendizagem¹⁰. Surge assim, a Escola Nova, que vai alocar dentro da escola, uma série de instrumentos novos que devem auxiliar o trabalho pedagógico. Não mais processo pedagógico centrado no professor que transmite o melhor dos conhecimentos produzidos pela humanidade, destarte, não mais um bom professor e a dupla quadro e giz.

Quanto ao método de ensino da pedagogia nova, encontramos cinco passos que se contrapõem àquele tradicional: tem-se início com o professor oferecendo atividades das mais diversas, aguçando a curiosidade do aluno, que encontraria um problema, que pode ser instigado. Depois vem o levantamento dos dados sobre este problema, que levaria a formulação de hipóteses para, por fim, serem testadas na experimentação, sendo confirmadas ou rejeitadas.

Para essa nova metodologia faz-se necessário mudanças na disposição das cadeiras nas salas, mesas para se estar em grupos e uma série de outros materiais que deve estar à disposição dos estudantes. O professor deve estar atento aos interesses deles para agir buscando atender a esses interesses, ou pelo menos, procurar suscitar neles a curiosidade e a vontade de aprender.

A escola tradicional não era adequada às necessidades da população, era uma escola que não estava de acordo com os interesses dos educandos e assim por diante. E a Escola Nova vai ser concebida como uma escola centrada nos interesses do aluno, como uma escola que privilegia o psicológico sobre o lógico, enquanto a tradicional fazia o inverso: privilegiava o lógico sobre o psicológico. (SAVIANI, 2013b, p. 217).

Nesse processo de defesa da humanização e democratização da escola, o escolanovismo contribuiu para o “aligeiramento do ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2006, p. 50), e no desenvolvimento e aperfeiçoamento de materiais muito úteis nas escolas destinadas às elites.

Esse ideário de uma nova escola, por isso Escola Nova, penetrou no pensamento pedagógico brasileiro, e contribuiu inclusive para desfigurar o papel da escola na sociedade.

Saviani (2006) aponta que a escola passou a ser vista como uma agência que capta uma série de funções de outras áreas, como: a medicina, serviço social, direito,

¹⁰ Em *O que é pedagogia* Ghiraldelli Jr (2006) identifica em Dewey a inclusão do interesse da criança estudante no processo de ensino, construindo a partir daí uma aprendizagem ativa.

psicologia. Enfim, ultimamente, em nome de uma escola mais humana que trabalha com as necessidades da realidade onde está inserida, os trabalhos de uma série de outros profissionais passaram a ser inseridos como importantes e algumas vezes essenciais, na dinâmica escolar. Isso, graças também, à ideia de currículo ampliado, com o qual se trabalhou nas últimas décadas¹¹. Tais afirmações contribuem à denúncia de que a “Escola Nova desempenhou um papel de degradação da qualidade do ensino escolar”. (SAVIANI, 2013b, p. 219).

A partir da segunda metade do século XX, a Escola Nova começou a perder prestígio no pensamento pedagógico brasileiro, o que levou ao surgimento de reformulações dessa teoria no que Saviani (2006) chamou de Escola Nova Popular, tendo como figura expoente Paulo Freire. Outra proposta pedagógica que surge neste período é a Tecnicista, que “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional”. (SAVIANI, 2006, p. 12).

O objetivo da teoria pedagógica tecnicista era aplicar à educação o modelo de produção fabril. De acordo com essa teoria, cada funcionário executa uma função específica sem ter domínio de todo o processo, sendo esta função bem determinada para não se ter interferências subjetivas. “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. (SAVIANI, 2006, p. 12).

O foco é a organização racional do processo, para se obter ao fim um produto de qualidade com custos mínimos. É estruturado pois, uma padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Na prática a partir dessa teoria, enquanto que ao professor cabia seguir um rigoroso planejamento já bem esquematizado e segui-lo, era sinal de eficiência docente. O aluno deveria aprender a fazer, já que a escola era sinônimo de espaço

¹¹ “De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; [...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso”. (SAVIANI, 2013a, p. 15)

onde se proporcionaria “um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. (SAVIANI, 2006, p. 14)¹².

Essas três teorias pedagógicas, a Tradicional, a da Escola Nova e a Tecnicista, compõem, no cenário nacional, o que Saviani chama de teorias hegemônicas, uma vez que lograram êxito em dominar o discurso educacional e influenciar documentos legais que regem a educação no país. Elas foram gestadas pela classe dominante, e uma vez que esta classe “não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está interessada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação”. (SAVIANI, 2006, p. 30).

Em contrapartida, um outro grupo de teorias foi emergindo contrapondo-se à visão da sociedade como um corpo orgânico que precisa de ajustes para estar em harmonia. Mais precisamente, essas teorias procuraram evidenciar “que as contradições que marcam a organização social, baseada na propriedade privada dos meios de produção são orgânicas e não conjunturais”. (SAVIANI, 2013a, p. XVI).

Ficam assim estruturados dois grupos de teorias pedagógicas que se diferenciam na forma de como entendem a relação escola versus sociedade. No texto teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil, no livro *Pedagogia histórico-crítica: novas aproximações*, Saviani (2019) as define como sendo um grupo que responde aos interesses dos dominantes para se manterem no poder, e outro grupo que se localiza na posição dos dominados:

[...] podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses

¹² Em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2013a), ao refletir sobre a socialização do saber na sociedade capitalista, ao que parece, coloca uma questão que permeia o ensino tecnicista. Argumenta ele que nesta sociedade a tendência é tornar o saber propriedade exclusiva da classe dominante. Desde o taylorismo, “o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, [...] devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence”. (SAVIANI, 2013a, p. 67).

dos dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. (SAVIANI, 2019, p. 17).

Este segundo grupo de teorias, uma vez fazem uma crítica à ordem social vigente, dizendo que as desigualdades se explicam abrindo o horizonte de visão, que são frutos estruturais do sistema capitalista e que por isso não explicáveis e sanáveis, reduzindo-se os esforços a ações dentro da escola, são consideradas teorias contra-hegemônicas, chamadas por Saviani, (2006) em *Escola e democracia*, de teorias crítico-reprodutivistas:

Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de ‘teorias não-críticas’. Inversamente, as teorias do segundo grupo – que passarei a examinar – são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. (SAVIANI, 2006, p. 15-16).

A alcunha de reprodutivista ocorre porque a conclusão a que chegam estas teorias é de que sendo a educação dependente da sociedade, aquela não pode outra coisa senão reproduzir a própria sociedade, não estando, portanto, “capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças” (SAVIANI, 2006, p. 15), como queriam acreditar as teorias não-críticas.

Na obra acima citada, Saviani (2006) considera que as teorias críticas que alcançaram maior influência foram três, que discorreremos brevemente a seguir.

A teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica parte do princípio de que toda sociedade se baseia em “relações de força material entre grupos ou classes” (SAVIANI, 2006, p. 18). Dessa forma, essa força, sendo material, é uma dominação econômica que se sustenta sob uma dominação cultural; a dominação cultural corresponde a violência simbólica já que quem tem domínio econômico e impõe seu poder por muitas vias, anulando ou inviabilizando a emergência dos dominados. Compreende-se, nesse sentido, que a função da escola é a reprodução cultural, perpetuando assim a reprodução social.

A teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado, por sua vez, entende que o Estado se sustenta sob aparelhos repressivos e aparelhos ideológicos, composto, este, pela escola junto com as igrejas, a família, a política, os sistemas de informação, dentre outros. A escola inculca a ideologia capitalista durante o período

em que as crianças passam em seus bancos e terminam por “reproduzir as relações de exploração capitalista” (SAVIANI, 2006, p. 23).

Para a teoria da Escola Dualista, a escola tem a função de formar a força de trabalho e também a inculcação da ideologia burguesa, sendo uma coisa inseparável da outra: “[...] pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. [...] todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo [...], são práticas de inculcação”. (SAVIANI, 2006, p. 26).

Essas três teorias não apresentam propostas pedagógicas para a escola, já que entendem ser impossível ao professor desenvolver uma prática que supere o sistema social, pois, “a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (SAVIANI, 2013a, p. 59).

Ainda que o professor desejasse agir criticamente, “as forças materiais não dão margem a que ele se realize” (SAVIANI, 2013a, p. 59). Resta, portanto, que essas teorias são críticas, mas, ao não propor saída, são também reprodutivistas, não se podendo esperar que emane delas uma prática pedagógica. Sendo assim, elas são teorias educacionais e não teorias pedagógicas.

A esse respeito assim se expressa Saviani (2019, P.17):

[...] se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa.

É no sentido de superação do condicionante reprodutor que Saviani estrutura uma teoria pedagógica que seja crítica – levando em consideração os determinantes sociais para a escola – sem ser mecanicista. Por conseguinte, é preciso considerar essa sociedade como “contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação” (SAVIANI, 2013a, p. 79). Esta teoria é a Pedagogia Histórico-Crítica, uma abordagem de ensino que é precedida por ferramentas de compreensão da realidade com base no materialismo histórico-dialético desenvolvido no campo marxista, que tem como fundamento o pleno desenvolvimento de toda a humanidade e não de parte dela.

Esse pleno desenvolvimento passa impreterivelmente por um ensino de qualidade, buscando fazer com que as camadas populares dominem aquilo que é dominado pelos dominantes (SAVIANI, 2006). Não se pode ignorar que essa qualidade perpassa pela questão dos conteúdos ensinados e das formas pelas quais são transmitidos. Assim, antes de tudo cabe compreender os elementos filosóficos que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, no intento de refletir sobre sua concepção de homem, de educação e por fim sobre o ensino escolar público.

2.1 A BASE FILOSÓFICA

No leque das correntes de pensamento, a Pedagogia Histórico-Crítica se insere no materialismo histórico-dialético.

Desde o início das suas publicações, Saviani, procurou se assegurar dos fundamentos dessa teoria, deixando claro, de forma mais incisiva no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.

Nesta obra o autor traça a origem e desenvolvimento das teorias crítico-reprodutivistas, procurando diferenciar a sua teoria educacional daquelas. Ele precisa os antecedentes das teorias críticas de educação, na revolução cultural de maio de 1968 na França, que posteriormente veio a influenciar as academias brasileiras a partir da década de 1970. No intuito de fundamentar essa ideia, apresentamos uma reflexão em que Saviani (2013a), mostra a sua compreensão acerca do processo no qual se construiu o caráter reprodutor da educação naquele movimento:

A meu ver, as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura. (SAVIANI, 2013a, p.112).

Acrescenta mais adiante o autor:

Uma vez que essa tentativa fracassa, as novas teorias tentarão explicar por que fracassaram. E todas chegarão, basicamente, à conclusão de que não podiam não ter fracassado, pois se a cultura é determinada pela sociedade, então não é possível fazer revolução social pela revolução cultural. Seria

necessário fazer o contrário. Só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade (SAVIANI, 2013a, p. 114).

Saviani (2013a), chega a esta conclusão ao analisar os trabalhos de Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet. Pare ele, todos esses autores chegam à conclusão de que a escola tem o “objetivo comum de realizar a inculcação ideológica e a reprodução das relações sociais de produção” (2013a, p. 113). Tais análises terminam sem apontar possibilidades de superação dessa situação, sendo condenada a reproduzir continuamente os valores capitalistas¹³.

A pergunta que se faz é se a escola estaria realmente condenada a reproduzir o *status quo* no qual está inserido, ou, caso não, em que sentido a escola capitalista poderia lutar contra o sistema mais amplo.

Saviani (2013a), faz interpelações sobre esta questão e defende que é possível trabalhar contra o capitalismo no ambiente escolar. Essa possibilidade se efetivaria alinhando os objetivos da escola aos interesses da classe operária. Para tanto, é necessário elevar o nível intelectual dos filhos dos dominados, o que é negado pela classe dominante. Nesse sentido, o autor traça um caminho que ele pontua no prefácio à 4ª edição:

[...] confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. (SAVIANI, 2013a, p. XIX).

Portanto, mesmo se alimentando do marxismo, como aquelas outras teorias de autores mencionados acima, Saviani procura, com a pedagogia histórico-crítica, fixar-

¹³ Diante do acima exposto convém precisar que em nada diminui a importância dessas teorias para a educação. Assim coloca Saviani (2013a, p. 115): “O fato de as teorias que chamei de ‘crítico-reprodutivista’ não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. [...] Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa”.

se no materialismo histórico-dialético¹⁴ sem querer, contudo, inferir nos textos de Marx uma teoria da educação, dado que Marx não escreveu sobre educação¹⁵. Ele vai a Marx para pensar a educação hoje, para analisar as possibilidades de superação do sistema que está posto, o que o faz perceber na dialética a possibilidade de trabalhar com a especificidade da educação na sociedade hodierna. Mas, qual o entendimento de dialética para o autor?

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, 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, 2013a p. 119-120).

No artigo: *O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural*, Saviani (2015) elenca as categorias centrais da dialética – mediação, totalidade, e contradição – como componentes que dão características à pedagogia histórico-crítica.

Convém precisar aqui que para Saviani (2015) foi Hegel que permitiu a incorporação da contradição no pensamento:

Hegel elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição (SAVIANI, 2015, p. 27).

¹⁴ Aliás, na mesma obra o autor salienta que a não adoção do termo dialética na denominação da referida teoria pedagógica, deu-se para não fazer confusão com educação dialética ou educação dialógica, muito usado a partir da década de 70 do século passado (SAVIANI, 2013a, p. 118-119). Tal afirmação é sustentada em *Fundamentos da didática histórico-crítica* por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

¹⁵ No capítulo três do livro *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, Saviani salienta que alguns autores marxistas se esforçaram “seja para identificar no conjunto da obra passagens referidas à educação, seja para extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação” (SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 67). Diferentemente, Saviani procura em Marx, e nos clássicos marxistas, inspiração para elaboração de uma pedagogia com “uma visão de homem dentro do materialismo histórico”. (SAVIANI, 2019, p. 29).

Todavia, argumenta ainda o autor, Marx entendia a dialética hegeliana como idealista, uma vez que “a verdadeira realidade, para ele [Hegel], é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si)”. (SAVIANI, 2015, p. 27, colchetes nosso).

Para Marx, ao invés, “não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência” (SAVIANI, 2015, p. 27). A dialética de Marx, portanto, tem por base a vida material, por isso, é chamada de dialética materialista ou materialismo-dialético.

A dialética marxista “não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta)” (SAVIANI, 2015, p. 28), entendendo o concreto como o real pensado. Esse real pensado se constitui como “uma totalidade articulada, construída e em construção” (SAVIANI, 2015, p. 28).

Para se chegar ao concreto de pensamento, a esse real pensado, faz-se necessária uma mediação:

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. (SAVIANI, 2015, p. 28).

Essa mediação se impõe uma vez que estar vivenciando e tendo domínio de suas práticas, não garante aos indivíduos o domínio da totalidade articulada que se influenciam reciprocamente, mas tão somente de suas necessidades imediatas.

Em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, SAVIANI (2013a) faz uma distinção entre o aluno empírico e o aluno concreto, evidenciando a categoria de mediação – oriunda da dialética – necessária para compreender a especificidade da educação para a humanidade.

O aluno empírico é aquele que a partir de sua vida diz o que quer estudar, se quer estudar. Mas a realidade concreta impõe a todos necessidades que não escolhemos. Por sua vez, “o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (SAVIANI, 2013a, p. 121). É

neste sentido que se entende a educação como “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013a, p. 121). Como o mecanismo encontrado por uma geração para transmitir à geração seguinte aquilo que herdou da anterior e aprimorou, pois,

A humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Neste sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. (SAVIANI, 2013a, p. 121).

As novas gerações, portanto, necessitam apreender a realidade e compreendê-la no seu todo e seus mecanismos, e não só no domínio empirista, imediato e fragmentado. É nesse sentido que se faz presente o problema do conhecimento, até mesmo porque a capacidade de intervenção está na dependência do grau de domínio da realidade.

Tratando do significado do conhecimento em Marx, no capítulo marxismo educação e pedagogia, em *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, Saviani e Duarte (2012) explicam que o conhecimento, nesta acepção, parte do empírico para se chegar ao concreto em um movimento de ida e retorno ao objeto passando pela abstração:

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 61- 62).

Na mesma obra Saviani pontua duas premissas para conhecimento no marxismo. A primeira é que a realidade existe independente de concebê-la ou não, a segunda, é a de que o conhecimento é reprodução mental do objeto que se quer conceber:

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

produto do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 63).

Desse modo, o conhecimento é reprodução criativa. Reprodução porque apreende mentalmente o objeto em questão, e, criativa, porque as categorias de apreensão são novas, não o objeto tal e qual, mas de forma mental. A criatividade faz-se presente também na forma como as gerações atuais transforma a realidade que herda. (SAVIANI, 2013a, p. 121).

A centralidade dos conteúdos para o ensino das massas faz-se necessária por uma convicção muito clara: é por meio da apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade que os indivíduos tomam parte na história humana. Não o conteúdo pelo conteúdo que importa, mas é “Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”. (SAVIANI, 2006, p. 55).

É por meio da escola que a maior parte dessa humanidade entra em contato com o conhecimento. O valor da qualidade do ensino público defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica está atrelado à luta pela transformação da realidade:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2006, p. 55).

Dado que essa transformação se dá pela ação do homem sobre o mundo, é o homem o objetivo da educação escolar. Até porque, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? (SAVIANI, 2013b, p. 43).

Sendo assim, qual o sentido de homem para o materialismo histórico-dialético? O homem, como todo ser é dotado de uma estrutura física. Essa estrutura se coloca no espaço que chamamos natureza. Para viver na natureza, o ser-homem precisa adaptar os elementos encontrado nesse espaço a segunda de suas necessidades. “Por isso, ele é levado a valorizar os elementos do meio ambiente: a água, a terra, a fauna, a flora etc.” (SAVIANI, 2013b, p. 44). Ele faz uso dos recursos disponíveis no

espaço onde vive para produzir sua comida, a moradia para se abrigar, vestimentas para proteger seu corpo e etc¹⁶.

A partir das respostas a essas necessidades básicas, o homem vai adaptando elementos presentes na natureza para melhor responder à produção de suas necessidades, tais como ferramentas para trabalhar a terra, para conservar alimentos e água para o período de escassez como no caso do sertão nordestino, espaço onde se realiza esta pesquisa.

A existência humana depende do espaço onde vive. O homem, pois, é um ser situado. Tanto as necessidades que surgem quanto as respostas a ela são encontradas na natureza. “Esse meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações”. (SAVIANI, 2013b, p. 44).

À medida que esse homem situado transforma o que encontra a sua disposição para responder a suas necessidades existenciais, ele vai compondo um modo de operacionalizar os elementos da natureza, vai dando valor a determinados produtos, criando hábitos, vai enfim, fazendo cultura. “A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação”. (SAVIANI, 2013, p. 45).

Ao mesmo tempo que o homem cria a cultura ao procurar meios de responder às suas necessidades, ele também é por ela condicionado, uma vez que ninguém começa do nada a produzir suas condições existenciais. Recorremos as palavras do professor Saviani por considerar que ele coloca de forma sintética a moldura situacional do ser humano em relação à cultura.

Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem defronta-se com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. (SAVIANI, 2013b, p. 44).

A cultura não é outra coisa que a humanização da natureza. Destarte, não acontece de forma aleatória, pois cada ser humano que nasce constrói sua casa para

¹⁶ “Na verdade, é da própria realidade carente que iremos retirar os meios de superação dessas carências. A situação, ao mesmo tempo em que indica o que nos falta [...], indica o que temos”. (SAVIANI, 2013, p. 77).

morar, com base em modelos socialmente construídos; descobre alimentos e a forma uma forma de preparo, que a medida perpassa gerações, receitas culinárias vão sendo perpetuadas, outras criadas e inovadas. Assim, o processo cultural também passa por transformações, mediante à época e às carências humanas. Dessa forma, também surgem as diversas instituições que a humanidade vai construindo.

Existe uma espécie de herança da qual, à medida que vai crescendo, o indivíduo vai se apropriando, vai internalizando, tornando sua uma série de procedimentos e usos dos recursos que seus antecedentes desenvolveram. Todavia, uma vez que o homem “não tem sua existência garantida pela natureza, ele necessita agir sobre ela e transformá-la, ajustando-a às suas necessidades”. (SAVIANI, 2019, p. 34).

Daí conclui-se que não existe cultura sem o homem nem homem sem cultura (SAVIANI, 2013b, p. 97). Ao mesmo tempo que a cultura é a humanização da natureza, o homem não é outro que o resultado desse processo¹⁷. Nesse

[...] processo de produção de sua existência, os homens produzem, simultaneamente e em ação recíproca, as condições materiais (agricultura, indústria, trabalho produtivo em geral) e as formas espirituais (ideias e instituições). (SAVIANI, 2013b, p. 88).

Não só a realidade humana exterior é produzida. A questão se coloca no “âmbito da radical historicidade da existência humana, em que ocupa lugar central o conceito de ‘modo de produção da existência’”. (SAVIANI, 2013b, p. 88).

Já que a cultura é o resultado da ação do homem sobre o meio, o fato de ser um ser situado não o faz passivo perante a natureza. “O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre” (SAVIANI, 2013b, p. 45). O homem é, pois, um ser concreto, numa realidade concreta, que responde a necessidades concretas, “Com efeito, a prioridade é ditada pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem”. (SAVIANI, 2013b, p. 47).

¹⁷ “A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação” (SAVIANI, 2013b, p.45).

Para tanto, ele precisa conhecer essa realidade e sua posição enquanto ser que age sobre o mundo: tomar consciência de que ele é um ser histórico. É, pois, o conhecimento que o torna sempre mais capaz de agir sobre o mundo.

Essa transformação que o homem opera sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, construindo o que habitamos a denominar de mundo da cultura, acontece por meio do trabalho¹⁸. O trabalho humaniza a natureza, mas também se constitui como elemento chave para compreender a essência do homem. Afirma Marx que o ser humano se distingue dos demais animais tão somente por via do trabalho: “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e a tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência” (MARX e ENGELS, 2001, p. 10, grifo no original).¹⁹

Saviani, (2007), no artigo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, pontua a centralidade do trabalho na constituição ontológica do homem:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Também Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 45-46), comentando os processos de transformação do homem enunciadas por Leontiev, corroboram para a afirmação de que é o trabalho “o que nos diferencia das outras espécies, que se submetem à natureza enquanto os seres humanos a transformam”. Por isso que essa é a “atividade vital”, já que “é por meio dele que o ser humano produz bens materiais, relações e

¹⁸ “No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela, necessitando negá-la, como natureza, para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos demais animais” (SAVIANI, 2019, p.35).

¹⁹ Original publicado em 1989

instituições sociais, ideias e qualidades humanas” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 46).

Dito de outra forma: os homens, para sobreviver, produzem bens materiais por meio do **trabalho**, respondendo a necessidades que as condições de vida se lhes impõem. Produzem transformando os elementos da natureza que encontram (água, terra, plantas, animais). Esses elementos vão ficando cada vez mais sofisticados (o pote ou a cabaça de barro para conservar a água em temperatura mais refrescante, depois os filtros que tiram as impurezas e conserva a água, até chegarmos nos filtros, purificadores e refrigeradores atuais).

Produzem ainda, por meio de **técnicas**. Estas, vão sendo melhor elaboradas, transmitidas a outros e são acrescidos saberes de geração em geração – visto que os objetos que satisfazem as necessidades humanas “são objetos que já sofreram modificações da atividade de trabalho” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 49), portanto, não mais natural.

O trabalho não gera só bens materiais, o trabalho cria **relações**. Essas relações não são somente do tipo homem-natureza, são relações **sociais**:

O trabalho não se encerra, exclusivamente, como metabolismo entre indivíduo e natureza. Preconizam-se também relações humanas, relações entre os seres humanos que realizam um trabalho. [...] portanto, no processo de trabalho surgem determinadas *relações*, e destas, desdobramentos inexistentes na natureza. Tais relações, determinadas no e pelo trabalho, provocam transformações substantivas na sociedade humana, fato que nos permite afirmarmos que é por meio do trabalho – o modo de produzir as condições de existência – que a humanidade se constituiu e se constitui como tal. (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 47- 48, grifo no original).

Sendo o trabalho uma atividade social, se impõe a necessidade de que todos os membros de um dado grupo dominem determinados saberes, e executem tarefas ligadas à vida e a sua preservação como espécie. Faz-se também necessária a distribuição de tarefas, os ritmos de trabalho, construindo a organização social.

Estas relações entre os homens lhes impõem a necessidade de incorporar a si comportamentos, atitudes e regras presentes nos indivíduos ao seu redor, o que o leva à compreensão de que ele só pode se constituir como ser humano estando em relação com outros homens. Assimilando o modo de ser dos indivíduos de sua espécie

é que o homem se põe como sujeito na história dos homens, portanto, como ser histórico e social. (SAVIANI, 2019, p. 93-95).

Podemos dizer, pois, que ao produzir suas condições de existência, o homem produz a sociedade. Mas, produzir suas condições de existência, por meio do trabalho, significa, também, que o homem produz a si mesmo. É o resultado de sua própria produção, o que assinala que ele é um ser social e histórico, pois, quanto mais esse ser social se desenvolve, mais se humaniza – mais complexas são as relações mais humanas são. (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 48).

Outro elemento importante, já aludido acima, que decorre de que o homem age sobre a natureza produzindo suas condições de existência, é o fato de que, para produzir algo nessa dada natureza este homem não age por determinismo biológico como outros animais²⁰, mas, o faz, primeiramente imaginando esse objeto em sua mente, em seguida suas ações materializa-o.

Nesse processo, o homem primeiro projeta o objeto em sua consciência para poder torna-lo visível. Ele imprime na matéria o que projetou em sua mente (SAVIANI, 2019, p. 35). Dito de outra forma: “[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 2019, p. 40). Tendo em mente a Marx, podemos afirmar que aquilo que o homem é, coincide com o que ele produz. É por meio do trabalho, portanto, que o homem produz a sua consciência.

Já Galvão, Lavoura e Martins, (2019, p. 55), corroboram nesse sentido ao afirmarem que, “enquanto reflexo ideal, o pensamento é uma correlação entre o subjetivo e o objetivo”.

Reafirmando as discussões anteriores, esse conhecimento não é herdado geneticamente, mas, precisa ser apropriado por cada indivíduo da espécie, aquilo que foi objetivado por aqueles que os antecederam, como precisa Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 50, grifo no original):

²⁰ O joão-de-barro, por exemplo, constrói moradas mas age por determinismo biológico. Ele não constrói tendo em vista a durabilidade de sua construção, não tem preocupação estética ou se si trata de material ecológico. O mesmo é o trabalho das abelhas, das aranhas e etc. Pode-se dizer, que tais “conhecimentos transmitem-se por herança, isto é, é uma transmissão de caráter biológico, pela qual cada exemplar das várias espécies animais se adapta à natureza que assegura os elementos necessários à sua sobrevivência. Diferentemente, no caso do homem, já que ele não tem sua existência garantida pela natureza, ele necessita transformá-la, ajustando-a às suas necessidades”. (SAVIANI, 2019, p. 34).

As atividades sociais de trabalho que os indivíduos vão realizando em um determinado tempo histórico, isto é, os processos de apropriação e objetivação empreendidos por sujeitos determinados em circunstâncias determinadas resultando em produções materiais e imateriais, acabam por transcender o seu tempo, ou seja, adquirem *caráter universal*, na medida em que tais objetivações podem ser apropriadas pelos indivíduos das gerações posteriores, possibilitando a estas novas objetivações.

A apropriação das objetivações – sublinhemos: quer sejam elas materiais ou imateriais – apresenta a questão da universalidade do ser humano. O que foi criado por gerações anteriores, não precisa ser inventado novamente, se necessário, depois de assimilados os mecanismos do objeto e suas propriedades, será aperfeiçoado ou dado novas funcionalidades.

Desse modo, a apropriação do conhecimento acontece numa relação dialética entre o conhecimento produzido pelo gênero humano e os indivíduos singulares, no processo de humanização do homem, como aludido anteriormente. Nessa relação gênero/indivíduo faz-se necessária uma mediação:

[...] é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido de características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu”
Em suma, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. (SAVIANI, 2015, p. 34).

Nessa perspectiva, desde a época moderna essa mediação passou a ser predominantemente por via da educação escolar, uma vez que, “na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição” (SAVIANI, 2015, p. 34). Desse modo, faz-se necessário pensar sobre a teoria pedagógica que emana da concepção materialista histórico-crítica.

Procuremos até aqui apreender as concepções que se encontram na base do materialismo histórico. No tópico seguinte, tentaremos apreender uma teoria pedagógica derivada destas concepções.

2.2 A BASE EDUCACIONAL

Uma vez compreendido que o homem é um ser situado, que procura responder aos problemas que lhes são impostos pela realidade – em filosofia o nome dado a esta concepção é o materialismo histórico-dialético – cabe agora refletir sobre o modelo de educação que depreende desta concepção. Para esta tarefa nos apoiaremos nos trabalhos de Dermeval Saviani.

Como mencionado no tópico anterior, o surgimento do homem é também a formação do homem. Dizer que o homem surge por meio de um processo formativo é também afirmar que sem essa formação não existe o homem enquanto ser humano: ser dotado de características não naturais, acumuladas ao longo do tempo, baseadas nas experiências sendo resultado de validações e exclusões de determinadas práticas e saberes inerentes à sua subsistência.

[...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, ao executar tarefas para as necessidades que assegurasse a vida material, o homem produz não só o mundo ao seu redor, mas, produz a si como ser humano, como espécie dotada de elementos separado da natureza. Elementos estes que carecem de uma transmissão, já que está fora do arcabouço biofísico ou natural.

Desse modo, inicialmente a transmissão desse saber necessário para existir no mundo se dava concomitante à prática, não havendo distinção entre aprender e fazer. Praticando com os mais velhos, os mais jovens incorporavam os saberes que os primeiros tinham selecionado e aprimorado com a vida. Era, ao mesmo tempo, um saber caracterizado pelo empirismo e espontaneísmo:

Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas

condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2007, p. 154-155).

Sendo necessária para a sobrevivência, essa ação educativa pode ser entendida como trabalho: uma atividade que adapta a ação a uma finalidade. Entretanto, Saviani especifica a existência de dois tipos de trabalho: o material e o imaterial.

Para garantir a sua subsistência o homem inicia um processo de produção de bens materiais que se torna cada vez mais amplo e complexo, o que denominamos de trabalho material.

Na produção desses bens, o homem precisa conhecer a realidade social em que vive, dar valor a determinados elementos em detrimento de outros e dar forma aos produtos de sua ação.

Esses três aspectos imbricados na produção humana correspondem respectivamente à ciência, a valorização e a arte (SAVIANI, 2013a).

Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de **‘trabalho não material’**. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, **trata-se da produção do saber**, seja do saber **sobre a natureza**, seja do saber **sobre a cultura**, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 20013a, p. 12, grifo nosso).

O trabalho não material diz respeito à produção do saber e é aqui que se encontra a educação. Entretanto, no trabalho imaterial temos atividades em que o produto se separa do produtor como é o caso dos livros e das obras de artes. Neles, o consumo do produto encontra-se separado do ato de produção, o que já não acontece por exemplo, durante uma aula²¹. Nela, o ato de dar aulas pressupõe a existência de pessoas a quem a aula é direcionada, os seus consumidores. Esta é,

²¹ Saviani assim aborda a questão das aulas que não são consumidas concomitante à sua produção, como no caso de uma aula que “pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria” (2019, p. 100): “A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo [...]. Consequentemente, ‘pela própria natureza da coisa’, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em alguma esfera [...]. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em consequência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica”. (SAVIANI, 2019, p. 99-100).

pois, a natureza da educação: “Trata-se de uma atividade que se situa na esfera da produção não material, naquela modalidade em que o produto não se separa do produtor”. (SAVIANI, 2019, p. 100).

Dito isto, faz-se necessário pontuar que a finalidade da educação não está nos elementos acima mencionados – as ideias, os símbolos, as atitudes e habilidades, enfim, os diversos saberes – mas sim, no homem. À educação, “esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza”. (SAVIANI, 2013a, p.13).

A produção dos diversos saberes é de interesse das diversas ciências e de seus campos de estudo. À educação esses saberes interessam enquanto produção humana necessária para a promoção dos indivíduos de seres naturais singulares, para seres dotados das máximas capacidades humanas, para usufruto de suas máximas potencialidades:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013a, p.13).

Também Nascimento (2019) comentando Saviani, afirma que se se analisa a história da educação, perceber-se-á que ela sempre está preocupada em formar um tipo homem. Esse objetivo será alcançado encontrando os meios mais adequados para imprimir uma segunda natureza no homem. Este trabalho será tanto mais eficiente quanto se conhecer o ser humanos em suas facetas bio-psico-físicas.

3 O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: aspectos metodológicos

O ensino de filosofia porta consigo algumas questões que procuraremos pontuar aqui, ainda que de forma sumária. Consideramos necessária para situar a abordagem metodológica escolhida para a intervenção. Convém precisar, desde já, que como obrigatoriedade no ensino médio, no Brasil, esse ensino teve idas e vindas, com a inserção efetiva nos currículos escolares desde de 2 de julho de 2008 e que vem se reconfigurando com a nova Base Nacional Comum Curricular, a ser implantada nos estados a partir de 2022²².

Entretanto, o ensino de filosofia carrega consigo questões particulares. A primeira seria tentar determinar o que é filosofia e a atividade vinculada a ela: o filosofar, e como se inicia essa prática, pois, definir quais conteúdos são importantes na filosofia depende do campo teórico de quem os define, como coloca Cerlete (2004, p. 3, tradução nossa):

Ao contrário de outras disciplinas, nas quais a definição de seu campo não é um problema disciplinar complexo (para um geógrafo ou físico não é difícil delinear seu território, a partir de seus objetos de estudo), para a filosofia a delimitação de seu campo já é um problema filosófico²³.

Para o autor, qualquer um pode chegar a filosofar: “Sob certas condições, qualquer um pode vir a filosofar. Em outras palavras, qualquer um poderia se fazer certos tipos de questões filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las”²⁴. (CERLETE, 2004, p. 6, tradução nossa).

Isto seria possível por meio da condição elementar necessária para o exercício da filosofia: a atitude desconfiada que questiona de forma crítica. Pois, um ponto comum a todos os filósofos é o questionamento ao naturalizado: “A atitude

²² Em Alagoas, um novo referencial com base na BNCC está em fase de construção, tendo passado pela fase de consulta no ano de 2020. Durante a construção desta pesquisa não foi possível ter acesso ao material em construção.

²³ “A diferencia de otras disciplinas, en las que la definición de su campo no es un problema disciplinar complejo (para un geógrafo o un físico no es dificultoso deslindar su territorio, a partir de sus objetos de estudio), para la filosofía la delimitación de su campo es ya un problema filosófico”.

²⁴ “bajo ciertas condiciones, cualquiera podría llegar a filosofar. Es decir, que cualquiera podría hacerse cierto tipo de preguntas filosóficas e intentar, en alguna medida, responderlas”.

questionadora torna a questão sua, por quê? Interiorizar a pergunta por quê? Faz com que nenhuma resposta seja satisfatória”²⁵. (CERLETE, 2004, p. 6, tradução nossa).

Porém, uma outra questão se coloca na ordem do momento: por que alguém começaria a se perguntar? Quer dizer, por que alguém se meteria a pensar e pensar de forma filosófica? O que leva uma pessoa – no caso em questão, adolescentes no ensino médio – a filosofar, a se questionar sobre o mundo, sobre si, sobre o saber que ele já possui? Já que filosofar é pensar de forma radical e de conjunto, é possível transmitir o desejo de pensar?

Nesse sentido, Matos (2015) precisa que ainda que seja problemática a ideia da filosofia como algo obrigatório e disciplinarizado na escola, sua função deve estar voltada para a formação humana:

Aqui a filosofia é chamada a ser praticada como educação; ou seja, processo contínuo de formação da pessoa humana em sua concretude, diversidade e singularidade. [...] ela precisa afirmar-se como uma atitude, uma busca desejante e corajosa. (MATOS, 2015, p. 373).

Em seu texto: *filosofando sobre o ensino de filosofia*, Matos (2015) faz uma reflexão sobre o percurso feito em forma de lutas travadas na escola básica: a necessidade de formação inicial e continuada de professores; a interação de seus pares em nível nacional; a profissionalização do filósofo; a relação filosofia-escola pública brasileira; para então se encontrar com sua maior preocupação atual: “fazer uma filosofia da/na escola”. (MATOS, 2015, p. 370).

Nessa perspectiva parece-nos pertinente a fala de Rodrigo (2009) ao dizer que o retorno obrigatório da filosofia se defrontou com um ensino médio que ampliou sua oferta, com uma clientela das camadas sociais mais baixas, e uma queda na qualidade desse ensino, obrigando-nos a “criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos”. (RODRIGO, 2009, p. 09).

Lembra ainda a autora que o saber filosófico foi por muito tempo considerado um saber refinado, pertencente à uma cultura erudita, abstrata. Enfim, um saber para

²⁵ "La actitud cuestionadora hace propia la interrogación ¿por qué? Internalizar la interrogación ¿por qué? hace que no cualquier respuesta sea satisfactoria "

os sábios e especialistas, o que nos obriga a encontrar vias para tornar esse saber acessível à essa escola massificada e com maiores dificuldades de aprendizagens.

Quanto às metodologias mais utilizadas nas aulas de filosofia – segundo a Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 36) – são as aulas expositivas, utilização de debates, trabalhos em grupos, pesquisas bibliográficas apresentadas em forma de seminários e o recurso ao livro didático. Nos últimos anos, tem-se evidenciado no país, três abordagens de ensino que Gallo (2010) chama de eixo: o Histórico, o Temático e o Problemático.

Sendo a História da Filosofia bastante recomendada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, cada uma destas abordagens organizaram livros que passaram a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

O ensino de filosofia com uma abordagem histórica é considerado um modelo mais tradicional que parte dos pré-socráticos e segue até os tempos modernos apresentando os principais expoentes, as obras e ideias centrais de suas concepções (RODRIGO, 2009).

Ainda segundo Rodrigo (2009) este modelo tem seu fundamento atribuído a Hegel uma vez que em seus escritos ele defendeu o ensino do saber filosófico de forma sistematizada, pois o estudante precisaria apreender o pensamento humano estruturado em forma de conteúdo, fazê-lo seu, e a partir daí exercitar seu próprio pensamento.

Com o ensino da história da filosofia se teria uma base necessária para iniciar a pensar, sem correr o risco de se perder em divagações, ou considerar qualquer pensamento simplista como filosófico, uma vez que o saber filosófico se alcança com trabalho árduo, requer rigor e disciplina. Assim, a melhor forma de iniciar na filosofia é conhecendo a própria história da filosofia.

Ramos (2007), no artigo *Aprender a filosofar ou aprender filosofia: Kant ou Hegel*, afirma que

É de vital importância para quem quer exercitar o pensamento receber estes conteúdos especulativos já elaborados pelo espírito, e fazer dele o seu próprio pensamento, o que é possível pela mediação dos procedimentos pedagógicos de aprendizagem. (RAMOS, 2007, p. 210).

A finalidade deste ensino, portanto, não é a história da filosofia por si mesma. Propõe-se que o ensino seja iniciado de forma introdutória avançando nos anos

escolares sucessivos. É preciso fazer com que o estudante vá tendo acesso ao acervo de pensamentos produzido pela humanidade, consultando as obras mais expoentes de cada época ou corrente de pensamento, para, por fim, chegar à forma conceitual e especulativa propriamente. Desse modo, se está pensando no conteúdo a ser ensinado e a forma desse ensino efetivar-se.

O problema desse ensino, é que muitas vezes ele é reduzido a um desfile de autores sem reconhecer, por exemplo, o que levou esses pensadores a se preocuparem sobre determinado assunto: a como chegaram a tais e tais conclusões; que implicações corroboraram posteriormente; ou mesmo, em que sentido esta concepção pode ou não contribuir com questões de nível individual. Com isso, “vedam a possibilidade de se compreenderem os filósofos na sua singularidade, tornando o discurso filosófico impessoal e anônimo”. (RODRIGO, 2009, p. 43).

Também para Gallo (2010), esse ensino na educação brasileira, que tem um forte apelo conteudista, acaba por configurar a filosofia como mais uma disciplina com conteúdo a ser assimilados pelos estudantes.

De modo geral, percebe-se que as críticas a esta abordagem se intensificaram nos últimos anos no país, numa espécie de tendência a práticas de ensino que dizem querer oportunizar ao estudante o pensar por si mesmo, construindo uma espécie de dilema entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar. Nesse sentido o ensinar filosofia causaria uma não autonomia no alunado, atribuindo a este ensino, uma conotação negativa. Mediante esse dilema, existiriam dois modos de aproximação à filosofia: um baseado no ensino por Temática e outro pela História da Filosofia, procurando apoiar em Kant o método temático. (RODRIGO, 2009).

Kant (2012) tem por objetivo alcançar o uso da racionalidade no homem, curando-o de todo misticismo e dependência moral, devendo a educação se esforçar para tirá-lo da menoridade intelectual, forçando-o a pensar por si mesmo e a agir segundo sua própria consciência e se submetendo somente a ela. É o ensino de filosofia, junto a matemática, e a psicologia, que vai formar os jovens pela via do esclarecimento.

O método para se chegar à maioridade mental é instigando-o a sair da passividade a que mesmo membros bem-intencionados da sociedade os coloca (KANT, 2012). Assim, ao professor caberia a escolha de um tema, preferencialmente

que tenha algum apelo ao cotidiano dos alunos. Depois de feita a apresentação de forma a sensibilizá-los, pode-se partir para uma aula mais dialógica, com a participação de todos da sala.

O exercício do pensar inicia por meio de perguntas, indagações e recursos outros, que o professor vai abrir mão para que incite o estudante a se posicionar, a dizer o que pensa a respeito, mostrando os limites de seu pensar e recorrendo ao já pensado pela humanidade. Ao analisar a abordagem temática, Ramos (2007), colabora com esta posição ao afirmar que

A participação do mestre consiste em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a sua capacidade cognitiva como instrumento racional autônomo de investigação da verdade. Sob pena de criar mentes servis, dependentes e tuteladas, não devemos ensinar pensamentos, mas podemos ativar o exercício do pensar. (RAMOS, p. 201-202).

Nessa abordagem, pode-se recorrer à história da filosofia, mas de forma a auxiliar a construção do raciocínio pelos estudantes. Diferentemente de quando se tem a história da filosofia como linha condutora do ensino, como na abordagem histórica, que coloca o filosofar como objetivo posterior ao domínio da história.

Sobre esta questão do ensinar filosofia ou ensinar filosofar, Rodrigo (2009), em *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, considera demasiado simplificada a sustentação de uma frase de Kant sobre o filosofar em detrimento do aprender filosofia sem levar em conta as premissas de que parte o autor²⁶. Ela também chama a atenção para a aplicação do texto de Kant no ensino médio sem levar em conta o contexto desse ensino na atualidade, o que se configura como anacronismo. (RODRIGO, 2009, p. 45).

Para a autora, a posição defendida por Kant é de outra natureza, a saber:

Ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como um comportamento meramente aquisitivo, passivo, produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção". (RODRIGO, 2009, p. 47).

²⁶ "Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo aprender a filosofar". (KANT, 1989 apud RODRIGO, 2009, p.45).

Deste modo a dicotomia imitação-invenção atribuída a Kant e Hegel parece um tanto quanto forçada, uma vez que o cuidado estava no tipo de relação que se deveria ter com a tradição, o que não significa supressão do conhecimento da tradição filosófica. Ao contrário, diante dos avanços científicos sobre a aprendizagem pressupõe-se a assimilação do já produzido, para que uma vez incorporado, o indivíduo possa exercer sua autonomia criativa (RODRIGO, 2009, p. 47).

Por outro lado, a criatividade muitas vezes se confunde com originalidade, e assim, poderíamos considerar que é filósofo aquele que tem um pensamento original.

Salienta a autora que tal conjectura também não se sustenta, já que “o diálogo crítico com a tradição constitui uma das formas de filosofar-se na contemporaneidade”. (RODRIGO, 2009, p. 47).

Outro ponto a ser considerado é sobre a modalidade na qual se intenta ensinar filosofia: no ensino médio não se pretende formar classes de filósofos, mas, ao menos, aproximar os jovens de um modo particular de relação com o saber filosófico. Recusar o ensino da história da filosofia se incorre em associar o filosofar a qualquer tipo de pensamento, o que seria jogar também o menino ao querer jogar a água fora, pra usar uma expressão popular²⁷.

Em suma, entende a autora que o estudante deve ser levado a apreender o como determinados temas e reflexões emergiram no passado e, de que modo pode ou deve se fazer contemporâneo. A criatividade está justamente aqui, uma vez que cada indivíduo vivendo experiências particulares dará respostas igualmente particulares.

Outra abordagem que tem sido usada nas aulas de filosofia, inclusive com o apoio do livro didático é a Problemática, desenvolvida em torno da figura de Sílvio Gallo (2012), no livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, que propõe iniciar esse ensino construindo um problema que sensibilize o estudante, motivando-o a encontrar respostas, fazendo assim um percurso filosófico.

Para essa abordagem, o ensino de filosofia como transmissão de um

²⁷ Trata-se de defender uma linha de trabalho no ensino médio alicerçada na ideia de que só se pode aprender a filosofar aprendendo filosofia, para não ter de pagar o preço da descaracterização do saber filosófico, identificado com qualquer forma de pensamento logicamente concatenado ou qualquer modalidade de reflexão crítica. (RODRIGO, 2009, p. 47).

determinado conjunto de conhecimentos é classificado como ensino *escolástico*, onde a preocupação principal da ação educativa do professor é que esse saber seja aprendido (GALLO, 2012). Assim procedendo, o ensino é o cerne do processo e aprender seria somente capturar o já pensado. Isto seria um pensamento por imagem, seria repetição e não pensamento verdadeiramente, pois o estudante é levado a pensar o já pensado, já que aprendem o que foi formulado ao longo da história da humanidade.

Se distanciando da ideia recorrente desde a Antiguidade, de que a racionalidade, portanto o pensar, é um atributo humano natural, o autor pontua que “só pensamos porque somos forçados a pensar” (GALLO, 2012, p. 71). Este forçamento seria o algo que interrompe a normalidade do curso da vida, que altera o curso natural da cotidianidade de um indivíduo. É por causa de um problema, ou “experiência problemática” que afeta a vida, que vamos procurar meios para racionalizar. Nesse sentido,

[...] pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda-não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar. (GALLO, 2012, p. 72, grifo do autor).

Para que isto aconteça, o professor precisa romper com a prática da aula explicação, uma vez que nela, parte-se de uma concepção de filosofia, o que já define como proceder no pensamento, ou seja, induz como o estudante deve pensar. Assim sendo, o ensino de filosofia é *reconhecimento*.

O aluno percorre o caminho feito por aquele filósofo ou corrente filosófica, não tendo espaço, nas aulas de filosofia, para o pensar original. É o que o autor, usando os termos deleuziano, denuncia de ensino antifilosófico. Se ensina, assim, um pensamento por imagens, um pensamento dogmático.

Contrapondo-se a esse, o ensino filosófico a partir de problemas é a possibilidade do pensamento sem imagem, do pensamento original, criativo, que literalmente cria conceitos: “experimentar problemas em filosofia significa, portanto, mobilizar o pensamento para criar conceitos como enfrentamento a tais problemas”. (GALLO, 2012, p. 79).

O ensino de filosofia, defende o autor, deve partir do problema que toca a sensibilidade dos alunos, que os afeta, convidando-os a seguir suas próprias

possibilidades de respostas a partir de seus pensamentos, o que é em alguma medida, caminho feito pelo filósofo. É nesse sentido que o ensino é o exercício de “um pensamento sem imagem, virgem, genital” (GALLO, 2012, p. 84). A aula é assim, a criação de conceitos.

O método para se fazer uma “experiência **do** pensamento e **no** pensamento” (GALLO, 2016, p. 336, grifo no original) acontece em quatro etapas:

1) inicia com a **sensibilização** fazendo uso de objetos do cotidiano: um filme, uma imagem, um poema, uma história em quadrinhos, “em suma, um objeto cultural que desperte a sensibilidade dos alunos, que os mobilize, que os provoque, que os deixe curioso, que os faça pensar”. (GALLO, 2016, p. 336).

Em seguida ou mesmo que simultâneo à sensibilização tem:

2) a **problematização**, etapa em que é importante o professor fazer com que as sensibilidades dos alunos confluam de modo a evidenciar um problema, transformando-o em questão, o que nos leva para a terceira etapa;

3) a **investigação**, quando vai-se buscar, por meio de pesquisa e estudo, na história da filosofia se este problema já foi pensado por outros autores, qual o contexto, e quais conceitos foram criados ao procurar resolvê-lo.

Por fim, tem-se:

4) a **conceituação**, quando o aluno, uma vez percorrido a forma como um filósofo criou um conceito, pode também ele se relacionar com essa forma de conceituar ou criar seu próprio conceito: “nosso objetivo é que os estudantes se coloquem em **sintonia com os conceitos**, que sejam capazes de pensar por si mesmo aquilo que já foi pensado”. (GALLO, 2016, p. 337, grifo no original).

Colocadas as três abordagens metodológicas no intento de contextualizar o ensino de filosofia, no ensino médio no Brasil, convém pontuar que nos últimos anos tem-se aumentado as produções e pesquisas que abordam as problemáticas que cercam a docência e a aprendizagem filosófica nesta modalidade. Percebe-se, também, que existe uma lacuna quanto a uma abordagem que tenha o materialismo histórico-dialético como base, o que nos leva ao objetivo deste trabalho. Assim, analisemos algumas obras com o intuito de encontrarmos elementos para pensar este ensino.

3.1 PHC E METODOLOGIA DE ENSINO

Quem tem pensado o ensino de filosofia a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é Nascimento, (2019). No artigo “*A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia*”, o pesquisador aponta para a contribuição que essa abordagem pode oferecer a esse ensino na educação básica brasileira, ao mesmo tempo em que analisa as vias para sua efetivação, condicionando, porém, a compreensão da base filosófica sob a qual se assenta.

Esta compreensão passa necessariamente pelo esclarecimento de que a pedagogia histórico-crítica se ancora completamente na concepção filosófica do materialismo histórico-dialético. Dito de grosso modo, esta, compreende o homem como: (a) um ser influenciado pelos elementos da natureza onde está inserido – é situado; (b) que trabalha esta natureza procurando responder as necessidades de sobrevivência – cria cultura e relações sociais; (c) essas necessidades uma vez respondidas, geram novas necessidades, o que termina por criar uma contradição com a realidade e com o sistema social em que se encontra – se desenvolve (NASCIMENTO, 2019). Procurar-se-á a seguir, compreender que elementos metodológicos depreende da Pedagogia Histórico-Crítica para posteriormente pensarmos o ensino de filosofia.

Quando a pedagogia surge entre os séculos XVIII e XIX, tendo Herbart como expoente máximo, como vimos no capítulo anterior, ela parte da premissa de que todos são iguais, e estrutura elementos para que a sociedade, por meio do conhecimento, evolua (SAVIANI, 2006). Procura, portanto, os caminhos para a transformação desta sociedade²⁸. Segundo Nascimento (2019), o método encontrado é aquele dos cinco passos que ficou conhecido por método tradicional: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

A este método será agregado as alcunhas de medieval, dogmático e pré-científico, pelo movimento escolanovista, que portada uma outra metodologia para a educação pública. (SAVIANI, 2006, p. 42).

²⁸ Não analisaremos neste ponto do trabalho o caráter ingênuo desta teoria educacional, como apontado pelo professor Saviani (2006). É possível consultar a análise feita por ele no capítulo 3 de *Escola e democracia*, a partir da página 59.

Nas análises de SAVIANI (2006), a escola nova advogou, e em certo sentido até mesmo implantou,²⁹ um ensino centrado no aluno enquanto portador de vontades, a ser o condutor da ação educativa.

No caso, seria a curiosidade natural do estudante que levaria ao desenvolvimento de um método baseado na descoberta e experimentação. Assim,

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (p. 45).

Do exposto acima temos para o método escolanovista em contraponto ao tradicional: atividade, problema, levantamento de dados, hipóteses, experimentação, confirmação/refutação das hipóteses.

O que se observa é que esses passos se confundem com “o processo de desenvolvimento da ciência” (SAVIANI, 2006, p. 45). A diferença entre um e outro é que “enquanto o método tradicional privilegia a transmissão, a metodologia escolanovista foca na forma como o conhecimento é obtido”. (NASCIMENTO, 2019, p. 188).

A crítica feita por Saviani (2006), a essa metodologia, são basicamente duas: fazer ciência, ou seja, pesquisa, se justifica pela necessidade de conhecer o que ainda não se conhece. Como podemos saber o que não é conhecido pela ciência, se não dominamos o que já foi balizado por ela ao longo da história da humanidade? Dito de outra forma:

[...] se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante pesquisa, ao domínio do já conhecido. [...] ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista”. (SAVIANI, 2006, p. 47).

²⁹ Em *Escola e democracia*, no subtópico *escola nova: a hegemonia da classe dominante*, Saviani (2006), a partir da página 49, faz uma análise de como a Escola Nova logrou êxito no pensamento educacional brasileiro.

Depois, uma vez que é o aluno a expressar o desejo de pesquisar algo, é válido pontuar que não é o indivíduo que define o que é possível conhecer ou é desconhecido, é a humanidade em seu conjunto. Só assim podemos “distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de ‘mentirinha’, da pesquisa de brincadeira”. (SAVIANI, 2006, p. 47).

Saviani (2006) também considera que parte da crítica direcionada à metodologia tradicional é consistente. Aquele ensino centrado na transmissão acabou por focar na repetição mecânica de conhecimentos desligados da realidade dos alunos³⁰.

Ainda assim, o mesmo considera de suma importância a questão dos conteúdos das disciplinas escolares, já que “sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados” (SAVIANI, 2006, p. 56). Ou seja, aquelas disciplinas: Português, Geografia, História, Ciências, e etc. são “fórmulas disciplinares”, são “procedimentos” (SAVIANI, 2006, p. 56) que garantem a assimilação, por parte dos alunos, dos saberes básicos necessários para sua inserção na sociedade atual. Essa inserção, contudo, não significa tão somente ocupar um lugar de trabalho, como comumente escutamos da boca dos próprios estudantes³¹.

O surgimento da escola na sociedade moderna teve a intenção de buscar a igualdade entre os seres humanos via fornecimento dos conteúdos da natureza, da sociedade e do homem, o que deve ser perseguido ainda hoje. O domínio humano sob a natureza e os processos sociais deram saltos que superam todos os séculos anteriores,

Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. [...] Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (SAVIANI, 2006, p. 65).

³⁰ SAVIANI, (2006, p. 64), retém procedente a crítica ao “caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser contabilizada como um dos méritos da Escola Nova”.

³¹ Por experiência de professor nas escolas públicas, é comum também ouvir muitos estudantes questionarem, interpelando o professor, se realmente é útil frequentar uma escola, já que muitas das pessoas que eles conhecem concluem o ensino médio e não encontram trabalho. Ou mesmo outras que sem estudar logram melhores condições financeiras.

Em suma, Saviani (2013a) propõe que a qualidade do ensino, as dimensões técnico-pedagógicas, seja articulado, impreterivelmente, de forma consciente e constante, com a função escolar no seio da sociedade em geral: dimensão política com os objetivos específicos.

Estas questões – dimensões técnico-pedagógicas e papel da escola na sociedade – são estruturados em três princípios basilares explicitados em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Que são:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013a, p. 8-9)

A identificação das formas mais desenvolvidas do saber produzido, diz respeito ao conhecimento das ciências tendo em conta o contexto de surgimento desse saber e sua transformação até o momento presente, ou seja, seu caráter histórico. Entretanto, esses conhecimentos não interessam à educação como tal. Interessam como conhecimento necessário à produção daquela segunda natureza da qual mencionamos no capítulo dois – à produção da humanidade no indivíduo³² (SAVIANI, 2019), uma vez que “arte, ciência e filosofia são tipos distintos de apropriação da realidade pela consciência”, que “podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos”. (DUARTE, 2016, p. 18).

O papel da educação escolar é, uma vez identificado esse saber das ciências, convertê-los em saber escolar, tendo em conta a realidade em que se encontra a

³² “Não é só para derrotar o capital que se faz necessária a socialização dos conhecimentos. Ela é uma parte fundamental do processo de transformação dos próprios seres humanos” (DUARTE, 2016, p. 33).

escola, fazendo uso do saber elaborado dentro das possibilidades. Por conseguinte, “o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada, para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2013a, p. 53). Entretanto, é importante colocar atenção para o risco do enxugamento ou mesmo esvaziamento do saber mais desenvolvido, sem causar os efeitos de superação do estágio em que se encontra ou de superação da visão de mundo.

Referindo-se ao ensino da arte, Duarte (2016, p. 116), diz que esse pode ser tratado nas escolas “como material para o ‘recorta e cola’ pós-moderno, também chamado de releitura ou ressignificação”, sem provocar os efeitos de efetivo domínio da riqueza humana ali contida. Portanto, “para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo” (DUARTE, 2016, p. 104). Nesse sentido, faz-se necessário prover os instrumentos que melhor se adapte à realidade em que se desenvolverá o ensino; às necessidades dos estudantes; em consonância com o conteúdo a ser ministrado.

Saviani (2006), em *Escola e democracia*, pensando dialeticamente os métodos nos quais se debruçou, estrutura um que incorpore tanto os avanços de um e de outro método, que leve em conta as críticas feitas a ambos e, principalmente, pense na realidade educativa brasileira. Precisa ele:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2006, p. 69).

Estruturando a caracterização acima, fica da seguinte maneira: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Num primeiro momento a aula deveria, de algum modo, discutir e apreender a realidade dos estudantes, que também é a do professor. Um problema que os afeta, uma situação do cotidiano que tenha chamado a atenção deles, ou mesmo, cabendo

ao professor, jogar luz sobre um determinado elemento ou fenômeno da realidade. Este momento é a *prática social inicial*.

Professores e estudantes estão imersos na realidade social, mas a compreende de maneira diferente. O primeiro a apreende articulando conhecimento e experiência e inserindo sua prática pedagógica no contexto social mais amplo. Por isso é um conhecimento sintético, porém, precário, uma vez que ele consegue antecipar idealmente o percurso a ser percorrido pelos alunos e o ponto de chegada que são os objetivos, mas como possibilidade. (SAVIANI, 2006).

Os estudantes, por sua vez, portam conhecimentos e experiências, mas de forma caótica, desarticulada, portanto, sincrética (SAVIANI, 2006). Para Nascimento, (2019, p. 189), trata-se de uma “heterogeneidade inicial” que se converte em “homogeneidade, não como fato determinado, mas como possibilidade”.

Cabe assim, colocar luz sobre determinado fenômeno desta prática social – o que denominamos de *problematização*. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social” (SAVIANI, 2006, p. 71), o que leva ao professor selecionar os conhecimentos e os meios necessários para a apreensão do fenômeno e possíveis caminhos para resolvê-los se for o caso.

Este é o momento da *instrumentalização*: “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (SAVIANI, 2006, p. 71).

Nessa etapa, o papel do professor é ainda mais pungente, já que depende dele alinhar os conteúdos e procurar as vias para elevação da consciência dos alunos das escolas públicas, incorporando os conhecimentos produzidos pela humanidade. Nascimento (2019, p.190), contribui nesse sentido ao afirmar que “o docente exerce papel fundamental na mediação do aluno com o saber, ministrando conteúdos que lhe permitam equacionar os problemas constituídos na prática social”.

Ao momento em que o aluno faz uma leitura interligando o fenômeno tomado, inicialmente, com os conteúdos fornecidos pelo professor em sala, foi dado o nome de *catarse*: “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. (SAVIANI, 2006, p. 72).

Neste momento o aluno chega ao “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social” (SAVIANI, 2006, p. 72). Este é o momento culminante da ação pedagógica, pois “é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese” (SAVIANI, 2006, p. 72).

Convém precisar, porém, que não se pode esperar que o aluno manifeste de forma imediata essa evolução quase que magicamente. A esse respeito, salientam Galvão, Lavoura e Martins, (2019, p. 135) “a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, tendo em conta que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada”. Se assim procedesse, tratar-se-ia de uma concepção estanque, com momentos separados e independentes, incorrendo numa percepção não dialética do processo ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, ao se referir a catarse, na Pedagogia Histórico-Crítica, estamos tratando da evolução em níveis sempre mais amplos por parte dos estudantes, sendo possível a apreensão de novos conteúdos, ampliando a compreensão da realidade:

O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir. (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, p. 135).

Neste sentido, “a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno”. (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, p. 136).

Desse modo, os conteúdos a serem ministrados deve ser selecionado entre o que de melhor a humanidade tenha produzido sobre o assunto ao qual se está tratando, e dosados nas formas assimiláveis pelos estudantes.

Depois dessa dosagem, tem-se a apreensão da *prática social*, por parte dos estudantes de modo novo, com novas ferramentas que pode analisar os fenômenos de forma mais rica, preferencialmente, na medida da análise do professor: “manifesta-

se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível pelo professor” (SAVIANI, 2006, p. 72). Assim, os estudantes têm saído da síncrese (visão caótica do todo) e alcançado uma visão sintética. “Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”. (SAVIANI, 2006, p. 72).

No livro *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, Saviani (2019) adota a palavra *momentos* ao invés de *passos* para que não se incorra em erro caso o professor, na hora de pensar a prática, os tome como etapas subsequentes uma a outra.

Também Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 78), em *Fundamentos da didática histórico-crítica*, ao se debruçarem sobre as questões viram o risco desses passos serem tomados ao pé da letra, numa espécie de degraus, que se passaria de um para outro mais alto, depois a outro, até se chegar ao cume – que seria a catarse – e se voltaria à prática social.

Para os autores, essa interpretação seria da seguinte maneira:

1. parte-se da prática social;
2. depois, problematiza-se;
3. logo após, instrumentaliza-se;
4. depois, faz-se a catarse, para em sequência,
5. retornar à prática social.

Essa esquematização didática, não bastasse o fato de ser uma compreensão de método equivocada, tem erroneamente levado todo e qualquer professor(a) que almeje desenvolver sua atividade educativa à luz dessa teoria pedagógica, a formular seu planejamento de ensino sequenciando esses cinco ‘passos’ didáticos em tempos e espaços rigorosamente delimitados.

Segundo os autores isto acontece pela incompreensão dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, reduzindo o método desta, ao domínio de certos procedimentos didáticos a serem aplicados em qualquer tempo e espaço, raciocínio este, típico da lógica formal. (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

3.2 A PHC E A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM

Na base do materialismo histórico está a refutação de qualquer determinação apriorística sobre o homem, senão, a de que é a vida material que determina a existência dos processos subjetivos do ser humano.

Na introdução de *A Ideologia alemã*, Marx e Engels (2001) sentenciam que os homens se distinguem dos animais tão “logo que começam a *produzir* seus meios de existência”, [que ao] produzirem seus meios de existência os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX e ENGELS, 2001, p. 10-11, grifo no original colchetes nosso), e que essa vida material é a base sob a qual constroem sua consciência. Coloca o autor que

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à vida material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. (MARX e ENGELS, 2001, p. 18).

Assim, realidade em que se encontram os indivíduos determina quanto estes têm apreendido o mundo – o estágio de desenvolvimento – e que instrumentos e recursos serão necessários para que se desenvolvam, o que aponta diretamente para a ação educativa.

É com base nesta premissa que Saviani (2013a), no capítulo *sobre a natureza e especificidade da educação*, argumenta que a educação surge ao nascer do homem. Este, prossegue o autor, se difere dos demais animais ao, não tendo garantido os elementos para sua existência, necessitar agir sobre a natureza. Essa ação denominamos de trabalho. Assim, que “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho”. (SAVIANI, 2013a, p. 11).

Uma vez que o trabalho não vem inscrito em seus genes, ou melhor, na sua natureza biológica, o homem precisa aprender o trabalho: esta ação em que ele humaniza a natureza³³. “Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem”. (SAVIANI, 2019, p. 35).

³³ Saviani (2019) chama a atenção para o fato de que aqui se insere a possibilidade da liberdade humana. O homem age por opção e não por determinação biológica, diferente dos animais, que fazem estritamente aquilo que está inscrito em seu genes.

São habilidades e comportamentos que são incorporados de tal modo que adquire uma disposição permanente. É internalizado de tal maneira que se caracteriza como uma “segunda natureza” (SAVIANI, 2013a, p. 19). Se naturaliza ao ponto de não ser mais possível imaginar-se sem ela. “As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo”. (SAVIANI, 2013a, p. 19).

Esta segunda natureza só é possível, como vimos no primeiro capítulo, por meio da transmissão dos saberes necessários à vida humana. Esta transmissão é o que nos habituamos a chamar de educação.

Pois bem, a educação é instrumento pelo qual o homem se apropria daquilo que lhe é necessário para ser homem. Mas estamos falando de educação de modo geral³⁴. Na época moderna, vamos encontrar pensadores se debruçando sobre a maneira mais adequada para essa formação, bem como sobre o que deve ser transmitido³⁵. É a partir daí que surge a escola, que se tornou a forma hegemônica de ensino.

À escola não cabe a transmissão de qualquer saber. Seu objetivo é “a socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013a, p. 14)³⁶. Destarte, “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (SAVIANI, 2013a, p. 14).

O saber sistematizado junto com a cultura erudita e compõem aquilo que foram balizados pela humanidade e que se organizam na ideia de clássico. “Clássico é o que resistiu ao tempo” (SAVIANI, 2013a, p. 17), todavia, “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI,

³⁴ “Se educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. (SAVIANI, 2013a, p. 12).

³⁵ “Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013a, p. 13).

³⁶ Saviani, 2013a, identifica três tipos de saberes especificados pelos gregos: *doxa*, *episteme* e *sofia*. Enquanto *doxa* é o saber próprio do senso-comum, *sofia* é “sabedoria fundada numa longa experiência da vida” (SAVIANI, 2013a, p. 14). *Episteme* por sua vez é o saber “metódico e sistematizado” (SAVIANI, 2013a, p. 14), portanto ciência.

2013a, p. 13), é a “forma mais rica e sistematizada” que se tenha no momento do ensino. (PAGNONCELLI et al., 2016, p. 14).

Também Nascimento (2019, p. 196) sugere que ao adotar “a prática social inicial dos estudantes e a problematização” como momentos metodológicos, como sugerido pela Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário o uso do saber sistematizado pela filosofia em seus 2.500 anos de história³⁷.

Recorrer aos textos clássicos da filosofia é indutivo, já que um dos pilares desta metodologia consiste em munir os estudantes das classes populares dos mesmos conhecimentos que possuem os filhos da burguesia. Estes, por sua vez, têm maiores possibilidades de acesso ao conhecimento erudito ou, melhor desenvolvido pela humanidade, e que vem reforçado a assimilação no percurso escolar³⁸. Para os estudantes das escolas públicas, ao invés, a escola se apresenta como único espaço de acesso a esse saber. (SAVIANI, 2006; 2013b).

Convém deixar claro que os conhecimentos da filosofia à qual os estudantes devem ter acesso são os clássicos da filosofia. Neste trabalho, acesso aos conhecimentos filosóficos sistematizados e clássicos da filosofia se equivalem.

Nascimento (2019) lembra que como regra geral da Pedagogia Histórico-Crítica, os estudantes deveriam ter acesso aos próprios textos, os clássicos, e os de alguns de seus comentadores se o professor achar conveniente em algum momento, mas o autor observa duas questões a serem consideradas.

A primeira é a de que o determinante principal para uma aula ou curso dentro desta abordagem é a prática social inicial, ou seja, aquilo que uma turma já tenha adquirido anteriormente. A partir do que eles dominam é possível preparar um percurso e selecionar os materiais a serem de algum modo assimilado, dosando de forma didática o contato com o conteúdo filosófico.

³⁷ Convém aqui precisar que do ponto de vista histórico a filosofia é datada a partir do século VI a. C. nas colônias gregas da Ásia Menor. Todavia, ultimamente, tem-se levantando questionamentos a essa datação, considerando-a eurocêntrica. Considera-se importante que o professor de filosofia procure de algum modo incluir esta questão durante o planejamento.

³⁸ “Não é por acaso que a burguesia mobiliza tantos recursos materiais e ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão dos conteúdos. [...] A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social”. (DUARTE, 2016, p. 25-26).

A segunda são os condicionantes sistemáticos da prática docente. O professor não chega em uma sala de aula e tira de sua cabeça o que ensinar. Sua prática é determinada por documentos legais. A implantação da BNCC com suas habilidades e competências tem sido uma constante nas orientações pedagógicas. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2006), e o próprio livro didático disponível na escola, são levados em conta na hora do ensino dos conhecimentos clássicos da filosofia.

Duarte (2016, p. 2), parte da tese de que “os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente”. Uma vez que a educação é esse “processo dialético de reprodução do humano em cada indivíduo” (DUARTE, 2016, p. 3), é fundamental que os estudantes tenham acesso a esse arsenal que vai fazê-lo possuidor da humanidade precedente ao mesmo tempo que é a possibilidade de projetar uma humanidade possível³⁹.

Em suma, “reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado dos processos de objetivação existentes na prática”. (DUARTE, 2016, p. 15).

Dito de outra forma:

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016, p.34).

Entretanto, “o que deve ser levado em consideração é o fato de que o saber sistematizado, travestido de conteúdo disciplinar, precisa contribuir com a prática social do estudante, residindo aqui a peculiaridade da PHC”. (NASCIMENTO, 2019, p. 196).

Uma vez compreendido que para a Pedagogia Histórico-Crítica não existe procedimentos a serem dominados e aplicados de forma geral, como receita de bolo,

³⁹ “[...] as transformações radicais das forças produtivas não acontecerão a partir do nada, mas valendo-se da apropriação do já existente”. (DUARTE, 2019, p. 26).

já que é a prática social em que encontram os estudantes e professores, será determinante durante o processo de ensino-aprendizagem, como argumenta Duarte (2016, p. 109):

Não existe 'a' forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado, e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza.

Isto, contudo, não significa que qualquer coisa que se ensinar é pedagogia histórico-crítica. A base para um método, o que viemos construindo neste trabalho, é a compreensão da natureza, da especificidade e dos objetivos da educação escolar.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, pretende-se elaborar uma proposta de intervenção para uma turma de primeiro ano do ensino médio, que corresponde a uma unidade didática, no primeiro bimestre do ano letivo. Será utilizada a abordagem metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica para ser aplicada na escola Estadual de Riacho Grande, no município de Senador Rui Palmeira, Alagoas.

Segundo o portal do IBGE, o município faz parte da mesorregião do Sertão alagoano, com o bioma Caatinga bem definido e compõe a microrregião de Santana do Ipanema. Para 2020, apresentou uma população estimada de 13.921 pessoas, sendo que 3.944 habitavam na cidade, tendo assim uma densidade demográfica de 38,07 hab/km², contrastando com o do estado que é de 112,33 hab/km². Esse dado geográfico já indica uma peculiaridade com a qual a escola lida em seu cotidiano: a alta dependência dos estudantes do transporte público para chegar à escola. Esse é um dos desafios que se tem enfrentado nos últimos anos, impactando diretamente na qualidade da educação, já que a presença dos estudantes não habitantes da cidade não tem sido garantida.

Ainda segundo o IBGE, 97.6% das crianças com idade entre 6 e 14 anos estão matriculadas em uma escola. Superada a fase do ensino fundamental, não foram encontrados dados correspondentes ao ensino médio. Entretanto, consta no mesmo site, em forma de gráficos, um total de 500 matrículas, neste nível escolar, no ano de 2018.

Para o INEP, o IDEB do município que tem uma única escola de ensino médio, não alcançou o número suficiente de participantes da prova de avaliação, no ano de 2019. A expectativa era que se alcançasse o índice de 3,5.

Os dados acima, já pode nos indicar que o ensino médio no município se encontra em fase de estruturação. Essa afirmativa justifica-se no fato de que essa modalidade tem sido ofertada a pouco tempo e em estruturas bastantes precárias. Fica ainda mais explícita a necessidade de ajustes, quando por meio da atualização do Projeto Político- Pedagógico da escola faz um levantamento das condições estruturais existentes, tanto material (espaços disponíveis para estudantes e funcionários, biblioteca, laboratório, e etc.), quanto aos funcionários e a formação

destes. Espera-se que com o início das aulas em novo prédio, que está em fase final de conclusão, e com a resolução definitiva sobre o transporte escolar público, seja possível atender uma parcela maior da população juvenil e com maior qualidade.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, foram suspensas todas as aulas presenciais no dia 20 de março de 2020, na rede estadual da qual a referida escola faz parte. Período esse em que os alunos, a escola e também o professor ainda estavam se organizando para o início de suas atividades.

Para o referido ano letivo, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19), a Portaria/SEDUC Nº 4.904/2020 estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas – REAENP.

Como consta no documento, esta Portaria teve como finalidade “manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes” (ALAGOAS, 2020a, p. 5), lançando as bases legais para a experiência de ensino remoto. Para tanto, esse mesmo documento reorganizou o ensino para a 1ª e 2ª séries do ensino médio em sete Laboratórios de Aprendizagens – Comunicação; Matemática; Português; Desenvolvimento de Ideias Inovadoras; Desenvolvimento de Iniciativas Sociais e Comunitárias; Laboratório de Atividades Lúdicas; Clube de Leitura.

Como pontua o artigo 6º do mesmo documento, as atividades interdisciplinares passaram a ser o novo modelo de ensino, implantado por uma cartilha enviadas às unidades escolares.

Nesta, os laboratórios tiveram forte apelo para o apregoado no inciso quinto do artigo terceiro do mesmo documento, a saber:

“O desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros)”. (ALAGOAS, 2020a, p. 5).

Todas essas novidades foram acompanhadas por formações direcionadas aos professores, ministradas em parceria com algumas instituições nas quais se destacam

os webinários com o Sebrae- AL, sobre economia criativa⁴⁰, como já anunciava a Portaria SEDUC Nº 4.904/2020.

Já a Portaria/SEDUC Nº 7.651/2020 regulamentou os estudos dos laboratórios em roteiros quinzenais (ALAGOAS, 2020b), e os instrumentos de registro e acompanhamento das atividades no REAENP.

É perceptivo que diante da emergência sanitária a secretaria estadual lançou mão de instrumentos que procuravam de algum modo atender a novidade imposta, ainda que seja questionável o alcance e a efetivação no cotidiano dos estudantes, dada as peculiaridades da clientela da escola em questão, como elencadas no início deste capítulo.

Neste sentido, algumas orientações de gestores ligados a secretaria de educação iam no sentido de que o mais importante, no contexto vigente, seria procurar manter o vínculo dos estudantes com a instituição, e que os conteúdos, como tradicionalmente tratamos ficasse para um outro momento. Essa fala ficou explicitada pela secretária estadual de educação, em reunião com os professores da rede, no dia 13 de agosto de 2020⁴¹.

Além do mais, os alunos que se conseguia alcançar por meio de plataforma, redes sociais e atividades impressas, fizeram seguidas reclamações a diretora por não se adaptarem ao novo modelo, algumas vezes devolviam as atividades sem responder já que não compreendiam, segundo eles.

Nesse cenário, professores e coordenação optaram por adequar as orientações legais à situação de nossos estudantes o máximo possível. Dessa forma, mesmo com os roteiros compostos por atividades simples – até porque aproximadamente 80% dos alunos, da escola em questão, são da zona rural, sem acesso mínimo a internet,

⁴⁰ É possível encontrar algumas dessas parceiras e formações no site da SEDUC-AL. Especificamente, estes webinários foram motivos de notícias no portal, no dia 10 de junho de 2020. É possível acessar em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17313-seduc-e-sebrae-iniciam-serie-de-webinarios-sobre-economia-criativa>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

De acordo com Martins e Castro (2021), “[...] o SEBRAE busca expropriar os elementos componentes do processo de trabalho da docência com o objetivo de assimilar a professora e o professor como difusores da noção de empreendedorismo” (p. 174), como nova cruzada ideológica que visa mitigar os impactos das políticas neoliberais difundindo a ideia de que a resposta para o desemprego e as privações materiais está no empreendedorismo individual. Apresenta-se, desse modo, como difusora da concepção burguesa de mundo, através do aparelhamento estatal inclusive com seus dirigentes assumindo cargos no governo. (MARTINS e CASTRO, 2021).

⁴¹ Esta reunião está disponível na página da secretaria estadual de educação no canal do Youtube, no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=9qIFQOw4VXA>>. Um dos momentos referentes a este assunto inicia do 20min 38 ao 22min 48 do vídeo.

inviabilizando o acesso online às aulas, e com horas aulas reduzidas, a escola utilizou como alternativa para sanar as ausências nas aulas, as atividades (roteiros), na modalidade impressa a serem pegadas e posteriormente devolvidas na escola.

Como exposto acima, as mudanças aconteceram de forma imprevista, o que levou à não execução da proposta de intervenção até o momento.

Ademais, como vimos nos capítulos anteriores deste trabalho, a pedagogia histórico-crítica se assenta na contextualização do saber sistematizado à realidade dos estudantes: “A ênfase nos conteúdos não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes”. (SAVIANI, 2013a, p. 71).

No início deste capítulo, procurou-se caracterizar a realidade mais ampla na qual está inserida a educação do município onde se almejava intervir. Todavia, o foco da ação escolar é a sala de aula com seus estudantes. São eles, junto ao professor, os sujeitos que determinam a prática, em última instância. Apreender o contexto não equivale apreender o alunado. O contexto é parte inicial do processo – necessário ao professor – para o trabalho com seus estudantes.

No capítulo terceiro deste trabalho, colocou-se o quanto é importante o domínio da realidade objetiva para o trabalho educativo, devendo o planejamento do professor partir da realidade dos alunos que ele tem diante de si, ou seja, do nível onde eles se encontram. Não do aluno genérico, abstrato, mas do aluno concreto, com suas deficiências, seus interesses e as condições sociais em que vivem. Portanto, o contato com os estudantes é essencial para que um trabalho com as características da referida metodologia se efetive de forma coerente.

Do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica pontua que o professor também é agente da mesma realidade social que os alunos, que ele a vivencia e a percebe de outra forma. Isso acontece porque, o docente, estando munido de mais ferramentas, que o faz analisar os fatos e fenômenos com maior riqueza de detalhes.

Com base em Galvão, Lavoura e Martins (2019), dado o processo de mediação entre o não domínio do conhecimento e sua assimilação, ao professor, em seu planejamento, cabe elencar, selecionar e sequenciar os conhecimentos que ele, através da compreensão ontológica do trabalho educativo, entende ser fundamental

que o estudante se aproprie para que desenvolva seu pensamento na gradual captação subjetiva da realidade.

Desse modo, mesmo não estando diante dos alunos, o professor tem alguns elementos básicos para elaborar um primeiro planejamento que é um momento importante da ação educativa.

Dada as condições impostas pela pandemia, o planejamento abaixo foi feito pensando aos momentos do processo de ensino aprendizagem da pedagogia histórico-crítica, tendo em conta que mesmo enquanto planejamento, lhes falta uma parte muito importante, o aluno concreto aludido no segundo capítulo deste trabalho, presente na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2013a).

O planejamento está em consonância com o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas (2014).

No caderno de Ciências Humanas do referido documento, tem-se como competência para a 1ª série do Ensino Médio: “Compreender textos filosóficos a partir de leituras reflexivas”; e, “Analisar sistematicamente temas filosóficos, defendendo seus conceitos criticamente”. (ALAGOAS, 2014, p. 122).

Orientar-se por esse documento e não pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na construção desta intervenção – já que é o documento mais atual que orienta o ensino no país – acontece porque no estado de Alagoas a sua estruturação se encontra em fase de consulta pública. Algumas contribuições foram feitas no ano de 2020 e desde então nenhuma versão foi publicada. Todavia, têm-se ciência de que muito em breve dar-se-á início a sua implementação na rede estadual de ensino. Contudo, a questão da BNCC não passa despercebida para a pedagogia histórico-crítica.

Para Malanchen, Matos e Orso (2020, p. 29), em *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular*, esta Base é um esforço para direcionar a educação nacional para uma formação de cunho “técnico-operativo”. Na leitura feita pelos autores acima, a BNCC pretende conferir aos jovens brasileiros, “competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional”. (MALANCHEN, MATOS e Orso, 2020, p. 29). Tais direcionamentos

demandará, da parte de quem pretenda uma educação que prese o pleno desenvolvimento humano, muito mais esforços.

Para a intervenção, contudo, elaborou-se um plano com base no documento ainda em vigor na rede estadual, organizado na tabela abaixo e melhor explicitado em seguida.

Tabela 1: Planejamento da unidade temática para intervenção.

Unidade Didática: Os tipos de conhecimentos		Duração: 6 horas/aulas	
Habilidades	Objetos de conhecimento	Atividade	Recursos didáticos
Compreender as formas de conhecimento que a humanidade inicia no processo de pensar o mundo;	Tipos de conhecimentos: Senso comum;	1. Questionamentos iniciais sobre o que entendem sobre os conceitos; Uso de tirinhas para estimular a fala em sala;	Computador, TV/Datashow, textos filosóficos:
	Conhecimento mítico;		Texto 1:
	Conhecimento religioso;	2 Disponibilização prévia de textos e partes de textos sobre o conteúdo para leitura individual e atividade (criação de lista de palavras);	“Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura”
Compreender textos filosóficos a partir de leituras reflexivas;	Conhecimento filosófico.	3 Contextualização da obra escolhida;	de A. Gramsci
Compreender inicialmente o conceito de conhecimento filosófico.		4 Leitura coletiva clarificando ideias e conceitos presentes no texto;	Texto 2: “Crítica da filosofia do direito de Hegel” de K. Marx
		5 Avaliação da unidade.	

Fonte: autor da pesquisa

No primeiro momento desta unidade didática, o professor, após anunciar o conteúdo foco e os objetivos das aulas, inicia perguntando sobre o que os estudantes entendem por senso comum. As definições dadas por eles são registradas em uma parte do quadro – ao final da aula o professor fotografa ou escreve em uma cartolina como forma de registro. A proposta dessa ação consiste em voltar a apresentar ao

final da unidade, comparando as definições e apresentando as mudanças ocorridas na compreensão do conceito.

Entende-se que esse primeiro momento se configura como a prática social inicial, referente à Pedagogia Histórico-Crítica, pois eles darão as respostas de suas realidades sociais, do cotidiano. Mas, também, já se problematiza a prática social, seja porque irá se deparar com respostas fragmentadas, confusas e talvez contraditórias, seja porque o professor deverá mostrar os limites dessa forma de apreensão da realidade, suas origens e a necessidade/utilidade dela para a vida social humana.

No segundo momento, o professor separa tirinhas que têm o senso comum como tema ou o questiona. A aula segue numa espécie de jogo entre perguntas e explicações sobre as características desse tipo de conhecimento, finalizando a primeira aula.

Quando o professor reapresentar no final da unidade didática as definições iniciais de senso comum e as respostas dadas ao final, os alunos perceberão que passaram de um não domínio, ou de uma apreensão fragmentada e dispersa, a um domínio elaborado com nova percepção da realidade, o que significa que eles passaram pelo momento catártico: “[...] o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”. (SAVIANI, 2006, p. 72).

Ao mesmo tempo, essa nova percepção da realidade, pode ser tomada como a prática social final, pois conseguem ler os acontecimentos que os subsumir, de forma diferente, podendo assim, atuar de outra maneira sobre esses acontecimentos.

Nessa primeira aula, o professor ao mesmo tempo que problematizou – junto aos alunos – a prática social, também os instrumentalizou com novos elementos de análise, ainda que em um nível raso. Eles passarão por nova problematização e instrumentalização desse mesmo conteúdo (o senso comum), no momento da leitura do texto filosófico que é o momento seguinte.

A segunda aula inicia antes da aula presencial na escola, pois o professor pode pedir como tarefa uma atividade de pesquisa sobre mitos gregos ou de outras culturas. Em sala, procura-se evidenciar os elementos principais do conhecimento mítico, iniciando por perguntar sobre o que entendem pela palavra mito. Fazendo uso de recursos visuais, vai-se evidenciando o que no geral se entende. É o momento que se problematiza esta outra forma de apreensão da realidade.

Em seguida, procura-se elaborar uma compreensão de pensamento mítico do ponto de vista filosófico. Pode-se finalizar a aula pedindo para os estudantes ler o texto “*introdução ao pensamento filosófico*”, de Antônio Gramsci, (1999)⁴², que será trabalhado na aula seguinte, fazer uma lista de palavras que não compreendem e procurar o significado delas.

Aqui já se inicia o processo de instrumentalização propriamente dito, pois é nesse momento que o aluno vai se apropriar do conhecimento elaborado pela humanidade por meio do contato com o clássico, pois, assim se efetiva “[...] a elevação da subjetividade para além da cotidianidade” (DUARTE, 2016, p.116). Nesse momento, o estudante não se limita apenas a elaborar os elementos de sua cotidianidade como aconteceu nas duas aulas anteriores, mas, a partir do contato com o conhecimento humano objetivo, presente na obra filosófica, ele se apropria da “[...] atividade humana que existe no objeto como propriedade em repouso”. (DUARTE, 2016, p. 54).

Por conseguinte, o clássico é entendido aqui como aqueles textos e obras que ao responderem questões precisas de um tempo-espço preciso, terminam por abordar questões nucleares da identidade humana, como asseverada por Saviani e Duarte (2015, p. 31):

Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas histórica, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

É provável que ao ler o texto, o estudante considerará muito difícil, podendo desistir de continuar lendo, ou surgirão dúvidas sobre muitas questões, não compreenderá muitas palavras e expressões – por isso a importância da pesquisa e de registrar no caderno o que contribui também para melhorar o vocabulário. Então, faz-se necessário que o professor elabore breves considerações acerca dos níveis de complexidade de um texto, esclarecendo que será bem diluído em sala, além de estimular a leitura completa da parte requerida.

⁴² O livro é uma parte do Cadernos do cárcere. Mais precisamente da página 93 ao primeiro parágrafo da 101. Caso o professor julgue pertinente pode aumentar ou diminuir o tamanho do texto que será trabalhado em sala.

Todavia, o simples fato do contato com o clássico não opera transformação do saber objetivo, lá presente na obra filosófica, em saber subjetivo, não garante aprendizagem, já que “o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma” (DUARTE, 2016, p. 109) que necessita da articulação do professor: a didática de que ele vai lançar mão será a mediação necessária entre o indivíduo singular e a universalidade do gênero humano (DUARTE, 2016).

A partir da terceira aula inicia-se a leitura do texto. Como é o primeiro a ser trabalhado, o professor deve sublinhar alguns pontos: como se ler um texto, os níveis e complexidades que irá encontrar, e principalmente, a contextualização do autor, da obra, e da corrente de pensamento, que nesse caso é o materialismo histórico.

A leitura segue na próxima aula. O professor deve ficar atento à participação dos estudantes, e ao modo de leitura. Caso pareça cansativo a leitura coletiva, com todo o texto, lendo e chamando a atenção para partes importantes do que se lê, pode usar a técnica do texto fatiado: cada aluno recebe, no início da aula, uma pequena parte do texto que forme um conjunto de sentido. Durante a aula, ele lê para a turma e pode ser interpelado sobre o que leu. Em seguida, cola de forma provisória a fatia do texto em três cartolinas, deixadas à disposição, para que o texto em questão seja rearranjado de forma harmônica e coerente com o original. Caso essa técnica seja necessária, é importante que só o professor esteja com todo o texto à disposição.

O mesmo acontecerá nas aulas seguintes, quando o professor vai evidenciar as características do conhecimento religioso – provavelmente durante o texto anterior já se tenha aproximado dessa questão – em todo caso é importante pontuar alguns elementos para em seguida iniciar a leitura do texto apêndice da *Crítica da filosofia do direito de Hegel* de Karl Marx (2010) ⁴³.

Para essa leitura, pode-se fazer a lista de palavras durante o processo – um dos alunos pode ficar com a tarefa de escrever no quadro ou em algum tipo de cartolina as palavras e seu significado/conceito – e não disponibilizar o texto antecipadamente.

Essas colocações são muito importantes, pois a escola pública em questão atende estudantes com níveis de domínio de escrita e leitura diferentes.

Outro elemento a estar atento é a participação por meio de questionamentos, como mencionados nas orientações para o texto anterior. Em geral acontece, mas

⁴³ Original de 1843.

caso não ocorram, o professor deve encontrar meios para que elas surjam as perguntas, pois essa é uma indicação do envolvimento do aluno, ao mesmo tempo que evita o tipo de aula monólogo que é associada a aula cansativa.

Esse é um dos momentos de instrumentalização por excelência, onde o aluno se apropria do saber objetivo presente na produção humana, pois como coloca Duarte (2016, p. 2) em *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, ali se encontra “vida em forma latente”.

Galvão, Lavoura e Martins (2019), em *Fundamentos da didática histórico-crítica*, observam que nos momentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, a problematização e instrumentalização acontecem a partir e dentro da prática social, bem como a catarse.

Enquanto que nos dois primeiros acontece o processo de mediação entre o aluno singular e a universalidade do gênero humano, na catarse acontece a superação por incorporação dos elementos de transformação da mesma prática social. Nas palavras dos autores:

[...] *problematização e instrumentalização são também práticas sociais*, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas e instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 115, *itálicos no original*).

E ainda:

[...] *problematização e instrumentalização são também catarses*, na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles se incorporando para então possibilitar que se tornem elementos ativos de transformação social. (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 115, *itálicos no original*).

No caso do conteúdo em questão, a catarse, quarto momento didático nessa perspectiva, acontece, principalmente, durante esses momentos de leitura das obras. A medida que os estudantes vão se instrumentalizando, também ascendem a uma nova compreensão da realidade. Reelaboram suas concepções de mundo ao agregar

novas categorias de forma gradual: “Aos poucos transforma radicalmente sua visão da sociedade, das pessoas, da vida e de si mesma, ou seja, ela passa por um processo de catarse” (DUARTE, 2019, p. 08).

Por conseguinte, entende-se catarse como o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social” (SAVIANI, 2006, p.72) ao incorporar elementos culturais que é a “segunda natureza” de que fala Saviani (2013a).

Por sua vez, Duarte (2019) precisa, em *A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica*, que o que caracteriza o processo catártico é a alteração subjetiva elevada a um nível mais consciente dos fenômenos que os afeta:

[...] o que permite adjetivar uma mudança como catártica não é sua intensidade emocional, mas o fato de que haja uma alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis, como é o caso, na maior parte das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar. (DUARTE, 2019, p. 14).

Esse processo é paulatino e acontece em maior ou menor nível: Durante a problematização e explicação sobre o conhecimento de senso comum, o mitológico e o religioso, os estudantes já ascendem a um nível mais elaborado haja vista que não os percebiam em suas realidades, que explicavam o mundo a partir deles sem, contudo, se aperceberem.

A partir das leituras coletivas, espera-se que cheguem a um nível ainda mais elaborado de percepção, enriqueçam o vocabulário e possam recorrer a conceitos quando interpelados, o que leva a abordar o quinto momento da didática da PHC: a prática social final.

Analisado no capítulo três deste trabalho, a prática social final é entendida como o ponto de chegada do trabalho educativo. Entretanto, como observado no mesmo tópico, não se pode dizer que se estava na prática social, sai dela durante as aulas e se retorna à mesma prática para transformá-la.

Como precisado por Saviani (2006), nunca se sai da prática social. Ela está presente em todo o tempo do processo educativo. A ação sobre ela acontece durante a

problematização e instrumentalização, seja porque estudantes e professor são agentes dessa prática social, como também porque a transformação da mesma acontece de modo indireto, agindo sobre o homem que age sobre a realidade. Para Saviani (2006, p. 73),

[...] se consideramos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Nesse sentido, ao concluir as leituras coletivas em sala, a prática social é alterada, ainda que parcialmente e em maior ou menor grau, já que os estudantes modificam a forma de se posicionar no mundo, que nesse caso é enquanto indivíduo portador de acepções de mundo advindas do externo. Destarte, percebe-se não como senhor de seu pensamento, mas como sujeito imerso no pragmatismo que domina a cotidianidade. Isto pode ficar mais evidente para os alunos no momento que o professor reserva para analisar o percurso feito juntos.

Ainda que avaliação desta unidade possa ser tomada a partir da participação em atividades preliminares, como no caso da lista de palavras ou mesmo ao final de cada aula, reserve-se um momento e que sejam indicados alguns alunos, para pontuar algo que achou interessante ou lhes chamou a atenção. É relevante encontrar uma maneira de fazê-los perceber que há um entendimento mais coeso sobre a realidade social.

Para além da oralidade, na qual o professor pode captar elementos que mostrem o quanto o aluno enriqueceu sua compreensão sobre os conteúdos em sala, que pode indicar que ele passou ou não pelo momento catártico, é importante que os estudantes percebam que de algum modo houve mudanças em suas compreensões. Por isso, que ao final da unidade, a proposta é fazer indagações sobre as formas de conhecimento tratadas: senso comum, religioso e mitológico, registrar no quadro e por fim trazer de volta as respostas que eles deram e foram registradas no início de cada aula.

Esse momento pode contribuir para que o estudante se perceba em um processo de mudança. Ao mesmo tempo, pode contribuir para estreitar os laços na relação professor-aluno, muitas vezes pautadas em desconfianças e interesses por

notas, por não ser punido e que os conteúdos em nada contribuem para suas vidas, percepções bastante difundidas no ambiente escolar.

Caso ainda julgue necessário, seja porque eles não demonstram suficiente domínio como esperado, ou mesmo porque a avaliação individual usualmente conhecida como prova venha a ser exigida, o professor pode disponibilizar três textos sobre cada uma das formas de conhecimento previamente – preferencialmente com o intervalo de uma semana – assim, eles devem se preparar para dissertar sobre o conteúdo em sala. Nesse caso, é bom o professor oferecer a opção de eles escolherem sobre qual das formas de conhecimento discorrerá.

Ainda que essa forma de avaliação seja importante, já que desenvolve outras habilidades também importantes no alunado, o professor irá precisar oferecer uma aula sobre texto dissertativo ou fazer um trabalho conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa, pois não é garantido que eles saibam de que se trata.

Para concluir as orientações acerca do trabalho de planejamento inicial da unidade didática, convém observar que o que se propôs aqui foi desenvolver uma possível didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica que não seja concebida como passos fixos onde se parte de um, vai-se ao segundo, depois ao terceiro momento e daí por diante. Mas, que esses momentos são apreendidos como “inteiros campos de mediação [...], são membros de uma mesma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 115) que operam em ação recíproca durante o processo educativo.

Galvão, Lavoura e Martins (2019), defendem que para a pedagogia histórico-crítica não existe a didática, mas sim “*uma didática concreta para cada situação de ensino concreta*” (p. 116, *itálico no original*). Este planejamento foi pensado a partir de experiências do professor com turmas anteriores na referida escola. Entretanto, se é consciente de que em condições de aulas presenciais, com participação maciça dos estudantes, poderia ser captado outros anseios e necessidades. Se assim não o fosse, seria uma didática não-dialética, uma vez que nem os momentos didáticos, nem os estudantes são unidades estanques, mas partes da realidade social global em constante movimento.

O planejamento se configura como uma ferramenta para atuar dentro do campo de mediação aludido acima por Galvão, Lavoura e Martins (2019), e não como diretriz a ser executada tal e qual.

Essa didática, ancorada na percepção dialética onde a educação ocupa o posto central de mediação entre o concreto ponto de partida e o concreto pensado, tem o objetivo de fazer o aluno apreender a realidade “como síntese de múltiplas determinações, como unidade na diversidade”. (SAVIANI, 2015, p. 36).

Ao perceber um planejamento com descrição de etapas e passos a serem percorridos, pode-se incorrer na ideia de que executando tais passos se está atuando uma didática dentro da abordagem histórico-crítica. Mas, não é isto que se tem em mente aqui. O trabalho escolar tem por fundamento a “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 2006, p. 75). Ou seja, o ponto culminante do processo educativo é a assimilação dos conhecimentos objetivos produzidos pela humanidade, em instrumentos subjetivos: a catarse.

O planejamento, portanto, é um esboço inicial do professor, pensado enquanto agente social, a partir de sua percepção sintética da realidade. As ferramentas das quais ele vai abrir mão para que os alunos cheguem ao momento catártico vai depender justamente da interação desses mesmos alunos.

Assim, o objetivo não é executar um planejamento fidedignamente para ter a certeza de que o trabalho pedagógico foi bem-sucedido. Como também não é interessante o professor ir à sala de aula sem um projeto bem elaborado de seu trabalho.

Compreendida a especificidade da educação escolar, o professor deve ter domínio de sua área de conhecimento, portanto ser bem qualificado, para poder identificar aqueles elementos que são cruciais que os alunos os incorporem à sua subjetividade, para poder usufruir de maneira plena das conquistas alcançadas pelo gênero humano.

Tendo em vista as possibilidades de ação dentro da estrutura escolar, com calendários, carga horária da disciplina, estruturas das salas, quantidade de alunos em sala, dispositivos legais orientam o trabalho pedagógico, o alunado com seus condicionantes e potencial, a realidade social onde a própria escola está inserida, dentre outras, este planejamento inicial se configura como uma possibilidade de

efetivação de uma didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, sendo possível muitos outros que podem alcançar este objetivo.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo geral desenvolver uma prática de ensino de filosofia, adotando a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico e metodológico em uma escola da rede pública de Alagoas. Para tanto, procurou-se, inicialmente, compreender as bases conceituais da referida abordagem, tratadas no capítulo dois deste trabalho.

Enquanto base filosófica, a Pedagogia Histórico-Crítica está imersa no materialismo histórico-dialético. O que equivale dizer que compreende o homem como um ser que estando no mundo procura responder suas necessidades vitais, que não são garantidas pelo arcabouço biológico e físico de sua espécie, gerando um mundo diferente do mundo natural.

A educação foi o meio encontrado por essa espécie para transmitir às novas gerações – em termos de conhecimentos do mundo – o que herdou das gerações anteriores e os desenvolveu.

A educação em geral e a educação escolar em específico são processos de mediação entre o indivíduo da espécie e suas potencialidades enquanto humano. Dito de outra forma, a educação é o meio pelo qual se inscreve a humanidade no humano, em que na subjetividade individual é acrescido aquilo que o gênero humano produziu para assim ele tomar parte nesta produção.

A natureza da educação, portanto, está inscrita na própria vida humana, que ela nasce no momento do trabalho do homem sobre o mundo natural e sua especificidade é de mediação entre a individualidade do ser e a universalidade do gênero humano.

Como tratado no capítulo dois, para a pedagogia histórico-crítica o trabalho pedagógico nas escolas deve estar pautado na identificação das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade, e na conversão em saber escolar: compreender a importância de determinados conhecimentos para o pleno desenvolvimento das crianças e jovens,

apreender os elementos e processos fundamentais e dosá-los no espaço e tempo escolar.

No capítulo três, procurou-se compreender alguns aspectos metodológicos em torno do ensino de filosofia que de “um saber refinado” (RODRIGO, 2009, p. 2), como até pouco tempo era visto, esteja ao alcance daqueles que frequentam o ensino médio no Brasil.

Diante dos condicionantes legais e estruturais da educação pública, a filosofia é convidada a estar presente no desejo de contribuir para uma formação humana integral – o que, ao que parece, está em consonância com os pressupostos da abordagem metodológica escolhida – tendo em mente que não vai formar filósofos ou especialistas na área, o que impõe novo desafio para seu ensino.

Desse modo, a didática desenvolvida na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no quarto capítulo, procurou concretizar uma metodologia a partir de uma escola da rede estadual de Alagoas.

Como conclusão deste trabalho, pode-se afirmar que a pedagogia histórico-crítica oferece um arcabouço instrumental capaz de analisar a educação escolar dentro do sistema capitalista atual. Ao mesmo tempo, contribui para elevar a qualidade da educação pública, visando oferecer a todos os estudantes o domínio daquelas habilidades necessárias para a transformação de suas vidas e a partir delas, do mundo onde está inserido.

De fato, a pedagogia histórico-crítica está ancorada numa concepção que visa a superação desta sociedade de classes pautada na desumana exploração de alguns sobre outros, por uma sociedade onde o usufruto dos bens materiais e espirituais produzidos pelo gênero humano seja igualmente acessível a todos, não como um direito, mas como realidade. Essa superação passa, necessariamente, pela tomada de consciência da realidade dos indivíduos enquanto sujeitos no mundo histórico.

O ensino de filosofia pode trazer muitas contribuições aos estudantes do ensino médio, com desenvolvimento destas atitudes questionadora feita de forma radical. O trabalho estruturado no quinto capítulo tem em mente a elevação gradual, mas constante, da riqueza produzida pela humanidade no campo do pensamento. Esse anseio, porém, deve estar ancorado no contexto social dos estudantes, nas necessidades que surgem da realidade destes. Espera-se que as aulas de filosofia

sejam capazes de escapar da superficialidade do cotidiano, não como divagação abstrata, mas, como movimento contínuo entre prática e teoria.

Entretanto, tem-se consciência de que não são as aulas de filosofia nem a escola sozinha que irá transformar o homem e a sociedade. Elas contribuem em seu espaço para a transformação sendo peça na engrenagem social mais ampla, quando seus profissionais forem capazes de compreender sua posição inserida no todo e do quanto influencia e é influenciado por este todo, sem abrir mão do domínio de seu campo de conhecimento.

Ao concluir este trabalho, pode-se afirmar que uma didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, na escola pública alagoana, não só é possível como pode contribuir, substancialmente, na qualidade da educação oferecida por esta rede de ensino aos estudantes, que nela se inserem.

Não obstante a situação imposta pela emergência sanitária da COVID-19, que limitou a intervenção almejada como finalidade desta pesquisa, as reflexões e análises feitas demonstram não só sua efetividade dentro da estrutura educacional existente, mas a imanente necessidade de uma prática transformadora, que tome os dissentes como agentes ativos na história humana. Dessa forma, contribui como polo oposto as investidas que objetivam, na educação escolar, unicamente, o adestramento e adaptação dos jovens ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO ALAGOAS. Reunião virtual – professores da rede estadual e secretária Laura Souza, 13 de ago. 2020. Canal oficial da secretaria estadual de educação no youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9qIFQOw4VXA>>. Acesso em: 24 de jun. 2021.

ALAGOAS/SEDUC. Portaria Nº 7651/2020 - Regulamenta a substituição das aulas presenciais. In: Diário oficial estado de Alagoas, Maceió, 19 jun. 2020b. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/aviso/item/17330-portaria-seduc-n-7651-2020-regulamenta-a-substituicao-das-aulas-presenciais>>. Acesso em: 03 de mai. de 2021.

ALAGOAS, Secretaria Estadual de Educação de. Seduc e Sebrae iniciam série de webinários sobre economia criativa, 10 de jun. de 2020. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17313-seduc-e-sebrae-iniciam-serie-de-webinarios-sobre-economia-criativa>>. Acesso em: 26 de jun. 2021.

ALAGOAS/SEDUC. Portaria Nº 4.904/2020 - Estabelece o regime especial de atividades escolares. In: Diário oficial estado de Alagoas, Maceió, 07 abr. 2020a. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/aviso/item/17276-portaria-seduc-4-904-2020-estabelece-o-regime-especial-de-atividades-escolares>>. Acesso em: 03 de mai. de 2021.

ALAGOAS. Secretaria Estadual de Educação – SEE. Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: ciências humanas/ Secretaria de Estado de Educação e Esportes. Maceió, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1UsD5fMAebqzrNfz6xB7MWuCewSPkvIDM/view>>. Acesso e 02 de maio de 2021.

BRASIL/INEP. IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: maio de 2021.

BRASIL. IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/senador-rui-palmeira/panorama>>. Acesso em: maio de 2021.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, Ministério da Educação, 2006, v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. acesso em: 28 mar. 2021.

CERLETE, Alejandro A. Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. In: Revista sul-americana de filosofia e educação. n. 3. nov/abr, 2004. Disponível em: <<http://ojs.bce.unb.br/index.php/resafe/issue/view/616>>. Acesso em: novembro de 2020.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: Pro-Posições. Dossiê: Didática e formação de professores. Campinas, SP, n. 30. set.

2019. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1620>.
 Acesso em: jun. de 2021.

_. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP. Autores associados, 2016.

GALLO, Silvio. Filosofia: experiência do pensamento. 2ª. ed. São Paulo, Scipione, 2016.

_. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP, Papirus, 2012.

_. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: Filosofia: ensino médio. CORNELLI, G; CARVALHO, M; DANELON, M (Orgs.). Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 14, p.159-170. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7837-2011-filosofia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mai. de 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas, SP. Autores associados, 2019.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. O que é pedagogia. 3ª. ed. 5ª reimpressão. São Paulo, Brasiliense, SP. Coleção primeiros passos, 2006.

GRAMISCI, Antônio. Cadernos do cárcere. v.1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1999.

HERBART, Johann Friedrich. Pedagogia geral. Trad. Ludwig Scheidl. 3ª. ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/publication/pedagogia-geral/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é esclarecimento?. In: Cognitio, Trad. Márcio Pugliesi, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan/jun, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de, ORSO, Paulino José. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas, SP, autores associados, 2020.

Marx, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2.ed. São Paulo, Boitempo, 2010.

MARX, Karl, FRIEDRICH, Engels. A ideologia alemã. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. 2ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Andre Silva, CASTRO, Luiger Franco de. A concepção de trabalho educativo do sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. In: *Germinal: Marxismo em debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 152-179, abr. 2021.

Disponível em: <

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43737>>. Acesso em: 24 de jun. 2021.

MATOS, Junot Cornélio. Filosofando sobre o ensino de filosofia. in: *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 36, p. 367-382, mar. 2015. Disponível em:

<<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/453>>.

Acesso em: 21 de mai. 2021.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do Nascimento. A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia. In: *Trilhas filosóficas*, Caicó, v.12, n.1, p. 181-201, 24 out. 2019. Disponível em:

<<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/issue/view/1/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Completa%20v%2012%20n%201%202019>>. Acesso em: 16 de nov. 2020.

PAGNONCELLI, Cláudia et al. O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Pagnoncelli; Malanchen; Matos (org). Campinas, SP. Armazém do ipê, 2016.

PEREIRA, Adriana Soares, et al. Metodologia da pesquisa científica. Santa Maria, RS, UFSM, NTE. E-book. 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

RAMOS, César Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel. In: *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 30, v. 2, p.197-219, 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. 2020.

RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP. Autores associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP. autores associados, 2019.

_. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013a.

_. Do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: autores associados, 2013b.

_____. Escola e democracia. 38. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.