

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

Priscila Sousa Lopes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
prylopez@hotmail.com

Edna Furukawa Pimentel

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
furukawa_loanda@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca aproximar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desenvolvida e sistematizada a partir da década de 1980 e suas possíveis contribuições para o ensino da Filosofia. Este estudo se justifica por considerar relevante pensar a prática pedagógica e a teoria pedagógica que a orienta. Optou-se pelo estudo bibliográfico, elegendo como aporte teórico algumas das principais obras de Dermeval Saviani: *Escola e democracia* (1999), *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (2008) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2011). A partir desse e de outros referenciais, o texto foi estruturado da seguinte forma: a) breve trajetória da educação no Brasil, b) pressupostos teórico-filosóficos da PHC; c) Aspectos teórico-metodológicos da PHC: método de ensino e d) tentativa de aproximações entre a PHC e o ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Teoria Pedagógica. Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino de Filosofia.

1. Introdução

O ensino de Filosofia na escola básica tem se deparado com as mais diversas dificuldades, tais como: pouca valorização do campo da Filosofia pelos professores das escolas, preconceito dos alunos em relação à disciplina e a preguiça mental da maioria dos estudantes (ARALDI, 2005).

No que se refere à atuação do professor, observa-se que mesmo sem formação específica em Filosofia, muitos professores ministram a disciplina sem a devida qualificação, muitas vezes atuam de forma improvisada. Essa realidade tem implicado na dispersão e no rigor do campo da reflexão filosófica. Quanto aos alunos, a maioria considera a disciplina como algo pouco prático,

com fácil aprovação e pouca cobrança. As aulas se resumem às discussões amplas, soltas, na maioria das vezes sem rigor, coerência e argumentos bem delineados.

Outro elemento é a preguiça mental dos alunos, com grande desinteresse, dispersão e pouco envolvimento nas atividades propostas. Os estudantes, em geral, encontram enormes obstáculos em interpretar um texto e nos momentos de sínteses se observa a enorme dificuldade em desenvolver argumentos, em compreender conceitos, em identificar definições, enfim, revela incapacidade de articular o conceito à realidade apresentada, permanecendo no senso comum, no achismo (SIQUEIRA E RIBAS, 2012).

Murcho (2002) menciona sobre o perigo de tornar a aula de Filosofia uma mera história da Filosofia ou das ideias dos principais pensadores e filósofos, uma vez que o professor de filosofia, ao se deparar com a realidade da educação básica, percebe que sua formação pouco lhe despertou a reflexão crítica, o rigor teórico-metodológico na análise da realidade.

Na sociedade atual, obcecada pela televisão, pelas facilidades, pouco se busca o esforço, a disciplina, o questionamento, o apreender além das aparências das coisas. É importante estimular o olhar observador, atento, incentivando a realização de diferentes leituras de um mesmo objeto. Neste âmbito se insere a questão da prática, da teoria e do método de ensino.

Neste sentido, fundamentado em estudos de caráter bibliográfico, em especial utilizando como principal referencial algumas proposições de Saviani: Escola e democracia (1999), A pedagogia no Brasil: história e teoria (2008) e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (2011), buscou-se aqui analisar o método Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e delinear possíveis aproximações entre este e a prática pedagógica do professor de Filosofia no ensino médio.

Quanto a sistematização, este artigo se estrutura da seguinte forma: a) breve trajetória da educação no Brasil; b) pressupostos teórico-filosófico da PHC; c) Aspectos teórico-metodológicos da PHC: método de ensino e d) tentativa de aproximações entre a PHC e o ensino de Filosofia.

2. Breve trajetória da educação no Brasil

A primeira referência de educação no Brasil, século XVI, desenvolveu-se por influência da pedagogia tradicional de orientação religiosa, com os jesuítas. Mentores da Teoria Educacional Tradicional, de vertente religiosa, sua base filosófica estava orientada principalmente nas referências da Escolástica¹. Seu método de ensino enfatizava o exercício da repetição, disputa e interrogatório dos assuntos ensinados em sala de aula, tendo como finalidade a memorização das informações de forma acrítica. Estava organizado em cinco passos: a preleção, a contenda ou emulação, a memorização, a expressão e a imitação. Essa proposta orientou o ensino por aproximadamente 210 anos, até a expulsão dos Jesuítas.

O português Sebastião Melo (1699-1782), mais conhecido como Marquês de Pombal, a partir de 1759, implanta o Sistema de Aulas Régias, ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Eram aulas autônomas e isoladas, uma não se articulava com as outras. Essas mudanças contribuíram para cair significativamente o nível qualitativo da educação no Brasil.

Mudança mais significativa na educação brasileira só ocorreu nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente em 1930, com a influência do Movimento Escolanovista. Tendo como seu maior expoente o Norte Americano John Dewey (1859-1952), propõe uma escola ativa, com trabalhos manuais, valorizando a autoformação, a autonomia. A base filosófica é o pragmatismo² e o método de ensino se organiza em cinco passos: atividade, problema, dados, hipótese e experimentação.

Esse movimento adentra o Brasil através de Anísio Teixeira (1900-1971). As propostas de reforma educacional da Escola Nova não saíram do papel em decorrência de fatores como, por exemplo, ausência de investimento na formação do professor e na infraestrutura das escolas. Saviani (2008, p. 15) destaca que os professores, se por um lado, defendiam o ideário escolanovista, por outro, implementavam práticas orientadas pelo referencial tradicional de ensino.

¹ Doutrina que se caracterizou pela conciliação da fé cristã com o pensamento racional, especialmente o da filosofia grega. Teve Tomás de Aquino como seu principal representante.

² Segundo essa doutrina o sentido de uma ideia corresponde ao conjunto dos seus desdobramentos práticos. Enfatiza a liberdade e autonomia do aluno, através de atividades lúdicas, jogos e trabalhos manuais.

Na década de 1960, a proposta escolanovista começa a apresentar sinais de crise, delineando-se outra proposta denominada de Educação Tecnicista. Impondo-se a partir de 1969, através do golpe militar, os militares estabelecem um acordo entre o MEC/USAID³ e então importa o Tecnicismo norte americano como proposta oficial da rede de ensino no Brasil.

Esta nova proposta educacional foi inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, sob influência do psicólogo americano Frederic Skinner (1904-1990), onde dever-se-ia moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época, tendo como principal objetivo formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. Sob a influência do behaviorismo, outros elementos passaram a assumir posição central no processo de ensino aprendizagem, como o planejamento, a produção de livros didáticos, maior utilização de recursos áudio-visuais; a ênfase na avaliação quantitativa, enfim, a finalidade era ter o controle do processo com o máximo de eficácia e eficiência (SAVIANI, 2007).

Parte significativa dos educadores não aceitou a educação tecnicista, passando então a elaborar duras críticas. Isso é feito ao longo da década de 1970 com forte influência das teorias crítico-reprodutivista, sistematizada por autores franceses como Bourdieu e Passeron, que colocaram em evidência o caráter reprodutivista da escola, isto é, o papel da reprodução das relações sociais na sociedade capitalista também é reproduzida na escola, através dos livros didáticos, dos conteúdos escolares, enfim, a escola, enquanto aparelhos ideológicos do Estado, reproduz seus valores, interesses e concepções.

Diante das diversas tendências educacionais existentes ao longo da história da educação brasileira, como a tradicional, na vertente religiosa ou leiga; a escolanovista, a tecnicista, enfim, nenhuma delas possuía os fundamentos teórico-metodológicos coerentes com a concepção de mundo, sociedade, ser humano, educação e escola defendidos por Saviani. Coube-lhe assim, sistematizar uma proposta crítica de educação, denominada de Pedagogia histórico-crítica (PHC).

³ Os acordos MEC/USAID foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. A implantação deste regime de ensino retirou a Filosofia do currículo, por ser considerada uma matéria obsoleta, e inseriu Educação Moral e Cívica.

3. Pressupostos teórico-filosóficos da PHC

A Pedagogia Histórico-crítica possui três bases estruturantes: o materialismo histórico dialético de Marx (1982), a escola unitária de Gramsci (1968, 1981) e a Psicologia histórico-cultural de Vigostky (1995, 1996).

3.1. Materialismo Histórico Dialético

O método de análise da realidade social elaborado por Karl Marx (1818-1883) denominado de materialismo histórico dialético é fruto de sua longa elaboração teórica, que se inicia em 1841, quando Marx, aos 23 anos de idade, recebe o título de Doutor em Filosofia pela Universidade de Jena, uma das universidades mais antigas da Alemanha e, se estende até a sua morte em 1883. Logo, o método de Marx não parte de nenhuma descoberta genial, ao contrário, resulta de uma demorada investigação que, de fato, somente depois de quase 15 anos de pesquisas, Marx formulou com precisão os elementos centrais de seu método. Foi a partir da análise da sociedade burguesa com o objetivo de desvelar sua estrutura e dinâmica que Marx expôs sua teoria social (NETTO, 2011).

Por trás de toda a formulação teórica de Marx há duas concepções: ser é movimento e há três modalidades de ser. Ao contrário do que pensa os positivistas, para Marx, o mundo não é um conjunto de coisas estáticas. Ser é movimento contraditório, com colisões, confronto, que se resolve com rupturas.

As três modalidades de ser, apresentadas por Marx, se diferenciam pela sua complexidade: o ser inorgânico – que não se reproduz, ser inanimado; o ser orgânico – aquele que se reproduz; e o ser social, que é infinitamente mais complexo e depende de nossa estrutura orgânica, esta para sobreviver depende da ingestão de estruturas inorgânicas. Todos eles em movimento contraditório, intimamente vinculados. O objeto da pesquisa de Marx é o ser social, este é inesgotável, a sua riqueza é infinita e está em mutação.

O filósofo alemão assegura que o objetivo de um pesquisador deve ser a distinção entre “aparência e essência”, isto é, apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa frase, o método de pesquisa que, por meio de procedimentos analíticos, propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

Conforme Marx (1982) deve-se extrair do objeto aquilo que lhe é próprio, nessa ótica, o sujeito recebe as categorias, as regularidades, as leis, mais expressamente, o movimento do objeto e não coloca nada nele, é ele que determina o conteúdo do conhecimento. Entretanto, o papel do sujeito é essencialmente ativo, a riqueza do objeto não pode ser tomada por um sujeito que é apenas um espelho passivo, não pode ser um mero receptor, pois cabe a ele apreender não só a aparência ou a forma dada, mas a essência, que corresponde à estrutura e dinâmica do objeto.

Assim, é preciso que o sujeito tenha uma riqueza cultural, que apreenda, enquanto pesquisador, as determinações históricas que estão no acervo, pouco importa de onde elas vêm. Para extrair são necessários instrumentos que não estão no objeto, estão no passado, no patrimônio da área de conhecimento que intervém. Dadas certas condições sociais, qualquer um pode constituir-se um sujeito rico (culturalmente formado).

Ter um mínimo de erudição é primordial, não pode achar que as ciências começam com o professor, elas têm uma história, só assim será capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los. A capacidade de abstração (intelectiva) do pesquisador é elemento crucial para a pesquisa.

O objeto hoje inteiramente desenvolvido, ilumina da sua gênese às suas transformações posteriores. Ou seja, o passado é indispensável para compreender o presente, mas é o presente que ilumina os desenvolvimentos do passado. É um princípio metodológico fundamental de Marx – a gênese (a origem) deve ser conhecida, mas o conhecimento da origem não fornece o conhecimento do desenvolvimento, “o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)” (NETTO, 2011, p. 49).

Categoria, em Marx, são modos de existência do ser social. Por exemplo, trabalho é uma categoria, um modo de existir do ser social. As categorias contribuem na apreensão, na compreensão do objeto. Algumas categorias: totalidade, contradição e mediação foram essenciais

para a elaboração dos momentos do método que será apresentado no item Aspectos teórico-metodológicos da PHC: método.

3.2. Gramsci e a Escola Unitária

A maior parte dos estudiosos de Karl Marx afirma que a escola é o espaço de reprodução das desigualdades sociais, na proporção em que reproduz as ideologias das classes dominantes. Contudo, o filósofo italiano Antonio Gramsci, marxista, acredita que a escola pode ser transformadora se oferecer às classes subalternas os meios iniciais para, posteriormente, serem capazes de “governar” aqueles que as governam (MOCHCOVITCH, 1988).

Gramsci (1968) procurou encarar a escola como uma instituição que, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas, possibilitando que a classe operária e seus intelectuais disputem com a classe dominante a direção de ideias e ideologias visando alcançar também o poder político e a mudança de dominação. Para que isso ocorra é necessária uma reforma intelectual e moral, que se constitui numa concepção de mundo contra-hegemônica, expressa por Gramsci como “criação de um novo senso comum” e a “elevação cultural das massas”, traduzida na disseminação de uma concepção de mundo própria das classes subalternas, tentando desfazer a dicotomia dominantes/dominados.

A reforma intelectual e moral tem o seu ponto de partida na crítica do senso comum do qual é aproveitado o bom senso, não pode ser imposta de cima para baixo, só pode surgir no contexto de uma profunda transformação das consciências que Gramsci identifica com o “materialismo histórico”. O projeto dessa reforma é criar um novo senso comum, resultado da elaboração crítica da filosofia da práxis e da luta política das classes subalternas.

Para Gramsci (1981), à medida que a filosofia reage sobre a sociedade é justamente a medida de sua importância histórica, isto é, o valor histórico de uma filosofia pode ser “calculado” a partir da eficácia “prática” que ela conquistou. De que adianta um complexo de abstrações de origem puramente racional e abstrata? Não há filosofia que se irradie sem que as grandes massas a incorpore, segundo o autor “um pensamento cientificamente coerente e superior ao senso comum

jamais pode se esquecer de permanecer em contato com o simples, pois só através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

O italiano acredita que a educação é um dever do Estado, uma função essencial e positiva do Estado que se pretende “ético e educador” e se manifesta contra a ameaça ao caráter comum e único da escola, pela distinção precoce entre formação intelectual e humanista geral e formação profissional. Para ele, não deve haver distinção no sistema de ensino: educação de formação científica e humanista para as elites, e o treinamento técnico voltado para o trabalho destinado às classes populares, critica radicalmente a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional. Em *A organização da escola e da cultura*, ele afirma que a escola deve ser:

[...] única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibra equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desta orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Assim, Gramsci caracteriza a tendência profissionalizante como uma “degenerescência da escola”. Chama a atenção para a “ilusão democrática” que esse tipo de escola cria, “a tendência democrática não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar ‘governante’” (1968, p. 137). O autor insiste na necessidade de garantir, ao menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática é aquela através da qual a sociedade coloca “cada cidadão” na condição de se tornar governante.

É papel da escola o desenvolvimento das massas do senso comum à consciência filosófica, ajudando-as a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade. Isso pode ser conseguido através da escola unitária, onde não existe distinção de ensino. O caráter dual do currículo do ensino médio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), composto por disciplinas de natureza profissionalizante, destinadas especialmente àqueles que “desejem” ingressar no mercado de trabalho ou por disciplinas de aprofundamento do conteúdo de caráter geral, para aqueles que “tenham a intenção” de seguir os estudos universitários, reestabelece a histórica separação entre escola para pobre e escola para rico (NEVES, 200).

3.3. Vigotsky e a Psicologia Histórico-Cultural

Na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotski, residem os fundamentos psicológicos para a PHC, e para explicá-los Martins (2014) apresenta cinco teses em seu texto *Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural*. Embora Vygotski não tenha sido pedagogo, sua psicologia possui fundamentos pedagógicos. Ela contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia não se configura como teoria pedagógica.

A primeira tese apresentada por Martins (2014) diz que a) a *tarefa do ensino escolar, é a humanização dos indivíduos*, uma vez que os homens não nascem “humanos”. A humanização é produto histórico-social e por isso se coloca na dependência da atividade vital humana, o trabalho, intercâmbio entre o homem e a natureza. O homem é um ser natural, mas que não está acabado, pois sua constituição depende de suas relações sociais. O trabalho, atividade essencialmente humana, é o que diferencia a espécie humana das outras espécies animais.

A pedagogia histórico-crítica volta-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. Saviani (2011, p. 13) afirma:

[...] 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.

Como postulado por Vygotski (1996), o desenvolvimento das funções psíquicas, as quais são responsáveis pelas assimilações referidas, cabe à educação escolar, que deve promover em cada sujeito particular a humanidade alcançada pelo gênero humano.

De acordo com a segunda tese apresentada por Martins (2014), b) *a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção as funções psíquicas superiores*. Vygotski (1995) voltou-se à análise dos comportamentos complexos,

culturalmente formados, e foi no emprego de signos que encontrou os elementos que procurava. Os signos, para o autor, atuam como ferramentas do psiquismo.

Ao analisar o papel dos signos, afirmou a existência de um modo de funcionamento psíquico advindo de condições biológicas, naturais; e outro, produzido em condições sociais de vida e de educação. As funções psíquicas consolidadas no primeiro modo adjectivou como elementares, primitivas e, as funções do segundo modo como funções psíquicas superiores. Vygotski colocou no cerne da formação das funções psíquicas superiores o ato educativo, unificado aos processos de ensino e aprendizagem.

O psiquismo humano é definido como unidade material ideal graças a qual construímos a imagem subjetiva da realidade objetiva, o que os animais também fazem, mas a imagem humana se difere porque é consciente. Neste âmbito, pode-se dizer que quem afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica é conteudista e leva em conta apenas a subjetividade, não a entendeu, pois ela supera por incorporação estas leituras que dicotomizam, que separam o inseparável.

A mediação ancora-se no materialismo dialético, Vigotsky, influenciado por Marx, já havia pontuado a ferramenta de trabalho como mediação na transformação tanto do homem quanto da natureza. No trabalho encontra-se a relação entre teoria e prática. O psicólogo tomou o conceito de mediação em relação aos signos, pontuou que os signos são os instrumentos psíquicos, ferramentas com as quais o nosso psiquismo opera.

Portanto, mediação é de signos. É o professor quem medeia? Não. O signo medeia. Signo refere-se a um universo simbólico, supra e individual. O professor administra o processo de decodificação, de interação entre sujeito e objeto, o que não é mediação. Não pode deixar que o adolescente descubra por si só, porque ele o fará no alcance do desenvolvimento de seu pensamento até aquele momento de sua vida, podendo cair em muitos equívocos, por seu pensamento ser sincrético.

De acordo com Martins (2014), na terceira tese, c) *a atividade de ensino conquista natureza específica na forma da educação escolar*. Assim como para a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, para a Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, representando as conquistas culturais e científicas já alcançadas pela humanidade. Do ponto de vista psicológico, a construção do conhecimento

objetivo carrega consigo exigências como o próprio desenvolvimento do pensamento, que está na qualidade de função psíquica superior e depende, principalmente, das dimensões qualitativas da formação escolar.

Ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das funções psíquicas superiores. Além disso, a indisciplina de estudantes pode ser resolvida com conteúdo, com uma boa aula.

Na quarta tese exposta por Martins (2014), d) *a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza*. Para Vygotski (2001), a formação de conceitos reorganiza todas as funções psicológicas, isto é, requalifica o sistema psíquico, e nesta requalificação é que a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos. O processo de formação dos conceitos é condição para ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva, otimiza a qualidade das vinculações, da interdependência.

O sincretismo do ponto de vista do pensamento é quando os conhecimentos estão fragmentados e não relacionados. Tem-se a imagem da rua, do carro, mas relacionar que na rua tem carro em movimento e que pode atropelar é outra relação que a criança precisa estabelecer. Ordenamento que vai se complexando com o tempo, todavia não é espontâneo. Na Pedagogia Histórico-Crítica, o sincrético é o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento.

Segundo a quinta e última tese, e) *conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos*, uma vez que os conceitos científicos se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso, segundo Vygotski (2001). Para o autor, o conceito, sobretudo o científico, torna-se o guia das mais decisivas transformações afetivo-cognitivas que marcam a personalidade do indivíduo, daí que o seu ensino não se identifique com ações casuais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas.

Portanto, a função nuclear da escola é operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos. Conceito, em última instância, é síntese. Não

há nada mais concreto e real do que a teoria. Enquanto o professor não dominar a teoria do conceito, fica muito difícil ensinar para além da face fonética da palavra.

4. Aspectos teórico-metodológicos da PHC: método

Saviani, orientador da tese: Educação e Contradição, de Carlos Roberto Jamil Cury, publicada em 1985, considera essa pesquisa como o primeiro esforço de sistematizar uma teoria crítica da educação brasileira. Posteriormente, essa teoria pedagógica receberia a denominação de Pedagogia Histórico-crítica.

Cury (1986) pretende dar conta do fenômeno educativo estabelecendo suas contradições, inacabamento e incoerências através de cinco categorias: *contradição*, *totalidade*, *mediação*, *reprodução* e *hegemonia*. Assim, buscou expor referências metodológicas que pudessem evidenciar o que o discurso dominante esconde, ou seja, a divisão de classes e conseqüentemente, falsear o entendimento da realidade.

Além de mostrar o caráter contraditório do real, pretendeu mostrar o caráter mediador da educação dentro desse processo. A obtenção de um consenso que legitime a concepção de mundo da classe dominante pela redefinição de ideias, valores e crenças, de tal forma que ganhem a validade justificadora da ordem vigente, é uma das condições sem as quais as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia. É neste âmbito que a educação ocupa um papel específico como mediação de uma hegemonia em curso.

Buscando elaborar um método de ensino que incorpore Herbart (Pedagogia Tradicional) e Dewey (Pedagogia Nova), superando-os por sucessivas incorporações, Saviani (1999) em *Escola e democracia*, apresenta os cinco momentos do método histórico-crítico elaborados a partir das categorias supracitadas. Ele propõe um método pedagógico apresentado na forma de momentos que são interdependentes: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e a prática social final. São, portanto, etapas que se associam toda vez que se quer transmitir/ensinar algo.

Na perspectiva da PHC o ponto de partida da prática educativa é a *prática social*. Nesse primeiro momento, como bem coloca Marsiglia (2011), o professor possui uma “síntese precária”

em relação ao que irá ensinar. Pois, por um lado, ele domina os conteúdos de ensino e tem experiências em relação à prática social, por outro, o seu conhecimento é limitado, tendo em vista que ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos.

Chisté (2016) mostra que é preciso considerar também nesse ponto de partida a compreensão sincrética dos alunos em relação à prática social. Os alunos têm domínios fragmentados, sem visão das relações que formam a totalidade. Essa relação dialética entre os saberes de professores e de alunos define o ponto de partida da prática educativa, como uma modalidade de prática social. Sobre o ponto de atuação da prática educativa, Marsíglia (2014) coloca que é preciso atuar no que o aluno ainda não sabe e não buscar reforçar o já aprendido.

O segundo momento do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), mas é a *problematização*, neste momento são identificados os “principais problemas postos pela prática social”. São levantadas as questões que precisam ser resolvidas, bem como o conhecimento necessário a fim de respondê-las para além de uma compreensão superficial da realidade. Na problematização, o professor necessita apresentar aos seus alunos as razões pelas quais esse ou aquele conteúdo estão inseridos no planejamento. Portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento proveniente das relações do cotidiano (conhecimento fragmentado sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentalização*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Para Saviani, a terceira etapa deve garantir às camadas populares a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social de modo a se libertarem das condições de exploração em que vivem.

A instrumentalização, portanto, em consonância com a problematização, deve oferecer os instrumentos necessários aos educandos para ascenderem em seus níveis de compreensão em relação à totalidade dos fenômenos, instrumentos culturais produzidos pela humanidade que garante aos indivíduos a participação na sociedade de forma qualitativamente superior. A

apropriação das ferramentas físicas e psicológicas permite a objetivação dos indivíduos, tornando “órgãos da sua individualidade”, o que foi construído socialmente ao longo da história humana. Para Martins (2011), trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, a seleção dos conteúdos, dos procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que utilizará e, por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar.

Saviani chama o quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1981). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, refere-se à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. É a passagem da síncrese à síntese, que permite aos alunos a manifestação de sua compreensão em termos elaborados. Verifica-se uma mudança intelectual revelada por uma leitura mais crítica, ampla e sintética da realidade.

A *catarse*, segundo Saviani (1999), representa o cume dos momentos anteriores do processo educativo, pois é quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Corresponde aos resultados que tornam possíveis afirmar que houve aprendizagem. Trata-se, então, da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista, por parte de cada aluno singular, da humanidade produzida pelo conjunto dos homens.

Chega-se, por fim, ao último momento, que não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na experimentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto momento, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. A prática social final, após as vivências, relaciona-se à prática social modificada. Nesta etapa o educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para agir de maneira transformadora.

O primeiro e o quinto momentos são a prática social, mas diferem no sentido de que ao final do processo essa prática se modifica em função da aprendizagem resultante da prática educativa e produz alterações na qualidade e no tipo de pensamento (do empírico ao teórico). Conforme Saviani (1999), por um lado, é a mesma prática social por ser ela própria que constitui o fundamento e a finalidade da prática pedagógica, por outro lado, não é a mesma considerando-se que a própria prática se altera qualitativamente.

5. Tentativa de aproximações entre a PHC e o ensino de Filosofia

Em primeiro lugar, cabe esclarecer brevemente o sentido das palavras metodologia e método. No Dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa, encontra-se a seguinte definição para metodologia: conjunto de métodos, regras e postulados em determinada disciplina, e sua aplicação (AMARAL, 2013). Segundo Nereide Saviani (2009, p. 12), método, refere-se à necessária trajetória a ser percorrida para que o aluno adquira um conjunto de conhecimentos, isto é, são as estratégias, técnicas adotadas como meios para que o aluno atinja a aprendizagem esperada.

Um dos objetivos do ensino da Filosofia é a formação do senso crítico, passar do senso comum à consciência filosófica, o que significa

[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2007, p. 2).

Para que se tenha a compreensão dos fenômenos naturais e sociais a partir da consciência filosófica e não do senso comum é necessário que o ensino e a aprendizagem se pautem nos conteúdos que expressam os conceitos científicos e não em conteúdos da vida cotidiana, sincréticos e de senso comum (CARVALHO E MARTINS, 2016).

Martins, Dias e Franco (2016) afirmam que a presença do processo dialético na ação docente reflete diretamente na formação dos estudantes, pois uma prática pedagógica consciente possibilita um ensino distanciado do senso comum; no entanto isso não ocorre de forma simples e

intuitiva. Requer uma sólida formação teórica e epistemológica, bem como a compreensão da realidade, ou seja, a consciência que permite ao professor o exercício constante da dialética.

Desse modo, é preciso que a prática pedagógica tenha uma sólida base teórica para realizar o movimento permanente entre o particular e o universal. Neste sentido, é função do professor sistematizar e planejar os procedimentos pedagógicos e metodológicos que irá utilizar em sala de aula, propiciando a instrumentalização para desenvolver sua práxis, tomando a prática social como ponto de partida e chegada no processo de ensino.

Assim, o método de ensino da PHC poderá contribuir na prática do professor de Filosofia que atua no ensino médio da educação básica, na medida em que contribua para pensar o conteúdo a partir das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, das circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo.

Gama (2015) acrescenta a relevância social do conteúdo, sua contemporaneidade e o princípio do enfoque científico do conhecimento. Isto porque, embora o princípio de relevância social do conteúdo aponte não ser qualquer tipo de conhecimento que deve ser tratado na escola, é necessário reforçar a necessidade de se considerar como critério a objetividade do conhecimento ao se deliberar sobre o que selecionar e porque selecionar determinados conteúdos e suas formas de procedimentos metodológicos.

Portanto, para o ensino de filosofia, os cinco momentos do método proposto por Saviani será crucial, dando ênfase na problematização. Trata-se, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos e de suas possíveis resoluções.

Chisté (2016) pontua que a metodologia proposta por Saviani possui cunho filosófico na medida em que busca nos fins a atingir a fonte natural para selecionar os conteúdos e a forma de apreendê-los de forma crítica, profunda, rigorosa.

É preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os momentos do método que determinaria que primeiro se realizaria a problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade esses momentos se imbricam, se perpassam, se constituem mutuamente.

6. Considerações finais

No decorrer deste trabalho o objetivo foi apresentar a PHC e suas possíveis contribuições para o ensino da Filosofia no ensino médio. Enfatizou-se que, por se tratar de uma abordagem crítica, que entende a educação como ato político e pedagógico, seu método de ensino, conseqüentemente, não é um método para se aplicar mecanicamente, desprovido de intencionalidade, de finalidade política. O professor precisa dominar a teoria do conceito ou não conseguirá realizar o movimento dialético em sala de aula.

Faz-se necessário uma prática pedagógica que supere, por incorporação, a transmissão do conteúdo de forma fragmentada, ahistórica, apolítica, atribuindo à ação docente a construção permanente do elo conteúdo e método, prática educativa e pedagógica, conhecimento científico e filosófico, como instrumentos que contribuam para maior inserção social dos alunos, formando indivíduos capazes de construir leituras mais ampliadas das realidades. Através de práticas contra-hegemônicas, intencionalmente elaboradas e implementadas, possam por meio de sua organização coletiva, modificar a realidade em que vive.

É importante ressaltar que a ausência de um aprofundamento na aproximação da PHC com o ensino da Filosofia, neste trabalho, deve-se, principalmente, a escassez de experiências, estudos, pesquisas nesta temática. Portanto, é assunto para continuar investigando, haja vista a necessidade de um ensino de filosofia instigante na educação básica e da valorização da disciplina tanto por parte de professores quanto de estudantes.

Referências

AMARAL, Manoel Francisco do. **Ensino de filosofia e pedagogia das competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico crítica**. Campinas, SP: [s. n.], 2013.

Anais [recurso eletrônico] do **Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no ano de 2016. -- Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. 756 p. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B0T5ks17itFQX1NmMnV3SU9ESzA/view>>. Acesso em: 01/05/2017. ISBN: 978-85-8263-186-7

ARALDI, Clademir Luís. **Filosofia e ensino: A Filosofia na escola**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. A função social da escola: do senso comum à consciência filosófica. IN: COSTA, Larissa Quachio. et al. (Org.) **Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica**, no ano de 2016. -- Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, p. 122-137. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0T5ks17itFQX1NmMnV3SU9ESzA/view>>. Acesso em: 06/05/2017.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Momentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica. IN: COSTA, Larissa Quachio. et al. (Org.) **Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica**, no ano de 2016. -- Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, p. 32-45. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0T5ks17itFQX1NmMnV3SU9ESzA/view>>. Acesso em 06/05/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2ª ed, São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados 1986.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf>. Acesso em: 05/04/2017.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, N.; DIAS, V. A. T.; FRANCO, S. A. P. Prática pedagógica à luz do materialismo histórico e dialético, da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. IN: COSTA, Larissa Quachio. et al. (Org.) **Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção**

coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no ano de 2016. -- Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, p. 365-375. Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/0B0T5ks17itFQX1NmMnV3SU9ESzA/view>>. Acesso em 06.05.2017.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. In: UNESP. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, 2013, p. 130-143. Disponível em:
<<http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/125076/ISSN2175-5604-2013-05-02-130143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01/01/2017.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Livro I. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, col. "Os economistas", 1982.

MOCHEOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MURCHO, Desidério. **A natureza da Filosofia e seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W.. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In: Lúcia Maria Wanderley Neves. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 1aed. São Paulo: Xamã, 2000, v. 1, p. 183-200.

POSSAMAI, Clarívia Fontana. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica**. Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3oClar%C3%ADviaFontanaPossamai.pdf>>. Acesso em: 22/04/2017.

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

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

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SIQUEIRA, Grégori Lopes; RIBAS, Maria Alice Coelho. Dificuldades no ensino de filosofia no cenário da educação básica brasileira. In: XVI Jornada Nacional da Educação. **Educação: território de saberes**. Santa Maria, 2012. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4731.pdf>>. Acesso em 01/06/2017.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.