

ENSINO DE FILOSOFIA, POR TEMAS, À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

TEACHING OF PHILOSOPHY BY THEMATIC APPROACH IN THE LIGHT OF THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Ivanaldo Santos - UERN¹
Raimundo Fábio da Silva - UERN²

RESUMO

Este artigo objetiva discorrer sobre as contribuições que a Abordagem Temática dos conteúdos tem a oferecer ao ensino de Filosofia, à luz da Pedagogia Histórico-crítica. Neste, primeiramente far-se-á uma exposição acerca dos diversos modelos de abordagem dos conteúdos no ensino de Filosofia, comparando-os com o modelo temático e apontando suas contribuições e limitações. Em seguida, far-se-á a caracterização da Pedagogia Histórico-crítica, apontando suas bases conceituais e metodológicas, para, somente depois, explicar quais contribuições a abordagem temática dos conteúdos, realizada à luz de tal pedagogia, pode oferecer ao ensino de Filosofia. Em suma, propõe-se que o ensino de Filosofia possa ser orientado pela vertente da Pedagogia Histórico-crítica e ministrado através de uma abordagem temática, porque se acredita que este seja um método que alcança mais eficazmente os objetivos proposto para a disciplina de Filosofia no nível médio.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Abordagem temática; Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This article aims to develop a discussion about the contributions that the Thematic Approach of the Contents has to offer the teaching of Philosophy under the light of the Historical-Critical Pedagogy. Here first, an exposition about the several models of approach of contents in teaching of Philosophy, comparing them with the thematic model, pointing their contributions and limitations. After that, a characterization of Historical-Critical Pedagogy, pointing its conceptual and methodological bases, for, only that, explain what contributions the Thematic Approach of the Contents under the light of the mentioned pedagogy, can offer to the teaching of Philosophy. In short, it is propose that the teaching of Philosophy maybe oriented by the branch of the Historical-Critical Pedagogy and taught through a thematic approach, for it is believed that this is a method that reaches more effectively the aims proposed for the subject of Philosophy in the medium school level.

Keywords: Teaching of philosophy; Thematic approach; Historical-Critical pedagogy.

DOI: 10.21920/recei72018410177194

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72018410177194>

¹Pós-doutor em estudos da linguagem pela USP; Pós-doutor em linguística pela PUC-SP; Doutor em estudos da linguagem pela UFRN; Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ivanaldosantos@yahoo.com.br

²Mestre em Ensino (UERN). Atualmente, é Secretário Municipal de Educação de Florânia, RN. E-mail: proffsilvae@gmail.com

INTRODUÇÃO

Desde o retorno da Filosofia ao currículo oficial do Ensino Médio, em 1996, e sua obrigatoriedade enquanto disciplina, em 2008, seu ensino tem suscitado diversos questionamentos que incidem diretamente na prática dos docentes. Partilhando com as outras disciplinas os objetivos propostos para a etapa conclusiva da Educação Básica e compondo o currículo de uma escola cujos rendimentos têm mostrado baixos índices de aprendizagens, a Filosofia, enquanto disciplina, tem encontrado dificuldades para efetivar seu trabalho no ensino secundário brasileiro.

Decorre disso, que é necessário refletir não apenas os objetivos do ensino de Filosofia e seu caráter no Ensino Médio, mas metodologias que favoreçam um trabalho fecundo em relação à transmissão e assimilação dos conteúdos filosóficos que compõem esse componente curricular.

Do professor de Filosofia espera-se a elaboração de novas metodologias, novos conhecimentos e várias adaptações que, muitas vezes, estão longe de serem alcançadas. Mas, ao contrário, no exercício de sua prática docente permanecem, para ele, os antigos questionamentos que se referem aos grandes problemas didáticos, tais como: de que modo alcançar os objetivos que foram propostos para o ensino da disciplina? O que ensinar e quais recortes devem ser feitos? Como realizar a avaliação em Filosofia?

Unidos a isso, o docente de Filosofia no Ensino Médio ainda tem que enfrentar a estrutura de escolas sucateadas, a falta de interesse dos alunos em relação à disciplina, o pouco espaço de tempo a ela reservado na grade curricular e o nível dos alunos, que muitas vezes não são capazes de nem mesmo ler textos simples, quanto mais os filosóficos. (RODRIGO, 2009).

Portanto, vivenciando a finalização do Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, buscou-se fazer uma reflexão acerca de métodos que possam auxiliar no ensino de Filosofia, de modo a favorecer uma aprendizagem de qualidade, na qual os educandos possam desenvolver um pensamento crítico-reflexivo. Dentro desse contexto, esta pesquisa foi impulsionada pelas seguintes questões: quais metodologias de ensino de Filosofia podem ser utilizadas para a transmissão dos seus conteúdos? E, a partir de qual vertente pedagógica isso pode ser feito?

Assim, buscando respostas para essas perguntas, este artigo objetiva discorrer sobre as contribuições que a Abordagem Temática dos conteúdos tem a oferecer ao ensino de Filosofia à luz da Pedagogia Histórico-crítica.

Para alcançar tal objetivo, primeiramente far-se-á uma exposição acerca dos diversos modelos de abordagem dos conteúdos no ensino de Filosofia, comparando-os com o modelo temático e apontando suas contribuições e limitações. Em seguida, far-se-á a caracterização da Pedagogia Histórico-crítica, apontando suas bases conceituais e metodológicas, para, somente depois, explicar quais contribuições a abordagem temática dos conteúdos, realizada à luz de tal pedagogia, pode oferecer ao ensino de Filosofia.

ABORDAGENS DE CONTEÚDOS NO ENSINO DE FILOSOFIA: A HISTÓRICA, A PROBLEMÁTICA E A TEMÁTICA.

Muitas têm sido as discussões realizadas academicamente, desde o retorno oficial e obrigatório da Filosofia ao currículo do Ensino Médio, dentre as quais se podem citar aquelas que se referem às propostas didáticas para o ensino desta disciplina. Tais propostas, amplamente discutidas, podem ser encontradas em vários livros, cujos títulos de Metodologia do Ensino de Filosofia ou Didática do Ensino de Filosofia arvoram-se no mérito de ter

encontrado uma solução para as dificuldades de ensinar Filosofia ao público do Ensino Médio brasileiro.

Entretanto, ao lado dessas correntes didáticas, desdobram-se tantas outras que afirmam ainda a crise no ensino de Filosofia, demonstrando que até agora não se encontrou um método que seja realmente eficaz para realizá-lo. (RODRIGO, 2009).

Posto isso, é necessário ainda que se reflita sobre quais metodologias podem ser empregadas, de modo a tentar lançar luzes sobre o ensino de Filosofia, haja vista não se ter uma decisão clara, e todas as metodologias propostas possuem claramente suas limitações de aplicação. Assim sendo, tomando como referências os estudos de Guido, Gallo e Kohan (2013), discutir-se-ão as três possibilidades de abordagem de conteúdos: a abordagem histórica, a abordagem problemática e a abordagem temática.

Segundo Guido, Gallo e Kohan (2013), uma das possíveis abordagens de conteúdos é a histórica. Nela, os conteúdos são vistos em uma perspectiva temporal ascendente, desde o nascimento da Filosofia por volta do século VI a.C. até a modernidade, passando pelas várias correntes de pensamento e seus filósofos representantes, obedecendo à divisão clássica de Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Nesta abordagem, dá-se ênfase aos textos clássicos dos principais filósofos, a comentadores e a manuais.

Esta abordagem, segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), possui algumas vantagens, tais como: a exigência de um profissional formado na área, a minimização da subjetividade do professor, visto que este não trabalhará apenas autores e correntes de sua escolha, além de evitar a gratuidade de opiniões, favorecendo uma crítica enraizada na tradição filosófica. Entretanto, traz consigo, também, muitas limitações. Como afirmam Guido, Gallo e Kohan (2013, p. 108),

[...] organizamos os conteúdos de filosofia seguindo uma cronologia histórica. O problema, nesse modelo, é que é grande a chance de se cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas. E, no contexto de um currículo já muito conteudista, a filosofia é vista como apenas um conteúdo a mais.

Esse tipo de abordagem, caso não seja bem trabalhada, pode tornar-se algo maçante para jovens do Ensino Médio, dos quais apenas alguns se interessam em seguir a Filosofia como escolha profissional.

Acerca disso, Rodrigo (2009) evidencia que um dos aspectos mais polêmicos em relação aos conteúdos programáticos de Filosofia no Ensino Médio refere-se à sua relação com a história da Filosofia. O método mais comum de abordar esses conteúdos consiste em apresentar um desfile de filósofos e suas teorias, prescindindo, devido ao escasso tempo ou escassa formação, de um contato direto e específico com cada filósofo. Essa abordagem de conteúdos acaba, muitas vezes, por apresentar apenas os vários sistemas filosóficos de uma forma genérica, contemplando os diversos ismos (platonismo, aristotelismo etc.) tão frequentes nos manuais de Filosofia e também na estrutura de alguns livros didáticos.

A limitação dessa abordagem, tal qual pontua Rodrigo (2009), não é a elucidação feita às diversas correntes e sistemas filosóficos, constituídos durante a história da Filosofia, mas o restringir-se apenas a eles. Nesse caso, o professor acaba por apresentar a Filosofia como vista de fora, privando o educando de um contato mais direto com as contribuições de cada filósofo.

A segunda possível abordagem de conteúdos é a abordagem problemática. Segundo seus defensores, esta abordagem seria a mais apropriada à filosofia, pois esta é movida pelo problema. A reflexão e resolução do problema é a grande atitude filosófica (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013). Assim, o ensino de Filosofia deve se pautar pela liberdade da formulação do

problema, pela reflexão acerca de todas as facetas deste e pela busca de respostas, as quais cada indivíduo tem por obrigação intelectual encontrar. Essa vertente metodológica baseia-se no pensamento de Jacques Derrida, tomando como base o personagem Sócrates e seu modelo maiêutico de fazer filosofia, com ênfase no filosofar enquanto atitude reflexiva.

Nessa vertente, os conteúdos são aqueles que estão presentes no vivido do aluno (GALLO, 2012), que ao serem trazidos para a sala de aula são refletidos e examinados, discutidos, postos à prova pela defesa ou acusação argumentativa e ressignificados pelos alunos. Portanto, os conteúdos são apenas a base concreta que dá suporte à reflexão, ao filosofar (GHEDIN, 2009).

Conquanto, é obvio a todos os filósofos que a Filosofia se constitui em uma reflexão crítica, totalizante e radical (SAVIANI, 1965) e que, aprender apenas o pensamento de outro filósofo não constitui filosofia.

No entanto, segundo Alpis (2004, p. 306 - 307),

[...] para Kant, a filosofia é um saber que está sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e por isso não pode ser capturado e ensinado [...]. O ato de filosofar, por sua vez, seria composto de passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, exercitando o talento da razão, investigando seus princípios em tentativas filosóficas já existentes. O autor estaria afirmando a autonomia da razão pura, na interpretação corrente de suas colocações. [...]. Pensamos que não podemos dizer que para Kant é possível separar o filosofar da filosofia já que o proposto exercício da razão deve ser feito sobre os sistemas filosóficos.

Portanto, não é apenas o ato de filosofar que importa, e nisso reside à crítica a essa abordagem, pois o ato de filosofar precisa estar em perfeita unidade com a história da Filosofia, da qual ele retirará suas bases e a quem dirigirá suas críticas. Se os conteúdos são o *vivido* e atuam apenas como um ponto referencial, então se tem uma dissociação dos verdadeiros conteúdos de cunho filosófico, a partir dos quais se desenvolverão a reflexão e a crítica filosófica.

A dificuldade dessa vertente metodológica, portanto, reside no fato de sua difícil ou quase impossível aplicação ao público hoje. Rodrigo (2009) e Rondon (2013) evidenciam que constantemente os professores reclamam do fato de que os alunos não possuem as qualificações necessárias para o estudo da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, pois, em muitos casos, eles ainda não conseguem ler e compreender textos corriqueiros, quanto mais os filosóficos. Aliado a isso, está o fato de não possuírem motivação para o estudo dessa disciplina. Isso implica, ainda, segundo Rodrigo (2009), que o professor terá que auxiliar os alunos a construírem as competências básicas de leitura e escrita e ainda encontrar uma forma de fazer com que o ensino de Filosofia seja significativo para estes. Em uma abordagem que exige que o aluno traga o problema e a partir dele se faça filosofia, corre-se o extremo risco de fazer da Filosofia um simples engodo, com uma gratuidade de opiniões que mais deformam do que formam.

Não se está aqui desmerecendo o papel da problematização e da formação de conceitos. O que se está levantando para a reflexão é a maturidade intelectual e reflexiva que os alunos hoje possuem ao chegar ao Ensino Médio. Outro fator, é que esta teoria carece de fundamentação e orientação prática. Fala-se de problematizar questões, que os alunos devem ser levados a esta prática, mas não se aponta o que fazer, em vias de fato. Em suma, a abordagem carece de uma fundamentação teórica e prática que comprove que o que está sendo discutido na sala de aula é mesmo Filosofia.

O terceiro tipo de abordagem metodológica é a abordagem por temas. Existe certa dificuldade em estabelecer o seu local correto, pois em meio às divisões propostas pelos autores, essa abordagem ora aparece como uma abordagem própria, ora como apenas uma vertente da abordagem histórica.

Propõe-se então neste texto, com objetivo de sanar esse problema de delimitação, uma síntese entre essas duas possibilidades, pois a abordagem temática, sem a história da Filosofia corre o risco de ficar vazia (RODRIGO, 2009); tampouco ela é apenas uma abordagem histórica, visto que sua metodologia tem por objetivo muito mais que apresentar a história da Filosofia por meio de recortes.

Tal, como afirma Aranha (2000, p. 120) a abordagem temática engloba essas duas vertentes porque considera a Filosofia como um processo:

Retomo aqui as duas tendências teóricas em torno das quais têm oscilado duas possíveis abordagens metodológicas: o ensino da filosofia como *produto* ou como *processo*. A esse respeito, o professor Antônio Joaquim Severino (1989) lembra que o ensino de filosofia como produto valorizou a abordagem sistematizada da história do pensamento, enquanto a preferência por temas e textos tem sido característica do ensino de filosofia como processo. [itálico do autor].

Por conseguinte, pode-se afirmar que a abordagem temática busca contribuir para que o ensino de Filosofia se torne mais vivo e eficaz, pois encarando a Filosofia como processo, atribui-se ao aluno a construção do conhecimento filosófico mediado pelo professor através das várias temáticas que vão sendo exploradas. Portanto, a abordagem por temas não pode ser considerada apenas uma vertente da abordagem histórica, já que ultrapassa as limitações impostas por uma abordagem centrada no repasse histórico de filósofos e/ou sistemas filosóficos no Ensino Médio, pois sua especificidade não reside em apresentar historicamente determinados filósofos ou determinados problemas, mas através do estudo das temáticas, que contemplam também a história destas, realizar a produção de um conhecimento mais apurado e relacionado com a vivência do educando.

Consequentemente, nessa perspectiva, como propõem os PCN+ (BRASIL, 2002), na abordagem temática, o ensino de Filosofia se dá através da abordagem de temas variados, que dizem respeito aos grandes problemas da Filosofia. Essa abordagem permite, portanto, um resgate de questões antigas, que passam a ser vistas a partir de novas óticas, uma vez que os temas centrais da Filosofia durante os tempos, tais como a ética, a política, a arte, o conhecimento, a lógica, a ciência, a tecnologia, a condição humana, entres outros, continuam, ainda hoje, sendo objeto de análise da Filosofia, e os modos como foram explicados e compreendidos pelos diferentes filósofos, em diversos tempos e sociedades, oferecem à reflexão de hoje elementos ricos para a compreensão mais holística dessas temáticas.

Desse modo, quando se trabalha a abordagem temática dos conteúdos, escolhe-se uma temática (política, ética, religião) e passa-se a discutir as diversas facetas desse tema, sem se prender apenas a um autor ou a um sistema de pensamento. Essa opção possibilita o uso de muitas metodologias e amplo espaço para discussões, já que busca discutir temas de interesse dos alunos e importantes para a formação ético-político-cidadã. (RODRIGO, 2009; ARANHA, 2000).

Por essas razões, muitos autores são a favor desse modo de organização curricular. Dentre eles, podem-se citar Rodrigo (2009, p. 54) quando afirma:

[...] levando em conta os objetivos do ensino de filosofia no nível médio, parece ser mais adequado, do ponto de vista didático, partir de temas ou

problemas e não do conhecimento já sistematizado, principalmente se se pretende construir uma aprendizagem subjetivamente significativa.

E Aranha (2000, p. 122): “[...] sempre privilegiei a abordagem temática, devidamente ancorada na história do pensamento, porque esse procedimento facilita a empatia com os alunos, por permitir abordar assuntos que lhes dizem respeito diretamente”.

As autoras, portanto, ratificam o trabalho por temas, como uma forma mais eficiente de alcançar os objetivos da disciplina e torná-la mais acessível aos alunos do nível médio.

Porém, como as abordagens anteriores, esta vertente também possui suas desvantagens aplicacionais. Guido, Gallo e Kohan (2013) apontam duas: primeiramente, a Filosofia ensinada por temas apresenta-se como uma visão fragmentadora, visto que alguns temas serão preteridos a outros e, portanto, o currículo será tendenciosamente escolhido; segundo, corre-se o risco de se fazer uma Filosofia rasa, um engodo.

É necessário discutir melhor essas críticas, para ver se existe nelas real fundamento. Contra os argumentos da fragmentação e não neutralidade e do engodo acima apresentados, podem-se tecer algumas antíteses.

A Filosofia, por temas, só será rasa ou um engodo caso não se tenha o devido cuidado de uni-la a sua história, como referencial. Independentemente da abordagem, algo que não pode deixar de figurar no currículo é a história da Filosofia, o que aqui se apresenta como ponto de resolução para as maiores críticas à abordagem temática.

De fato, a história da Filosofia é, antes de tudo, condição *sine qua non*: primeiro, para a construção das competências e habilidades de problematizar, conceituar e argumentar, pois estas não são processos que nascem de modo isolado; segundo, para que se faça realmente filosofia na sala de aula, enquanto processo, pois não se pode fazer filosofia a partir do nada. Desse modo, a rica tradição da Filosofia tem que ser levada em consideração e ser objeto, também, de ensino, pois como defende Nascimento (1986, p. 116 apud SILVEIRA, 2000, p. 142),

[...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que, numa aula de Física, pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação, sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton.

Assim, a história da Filosofia é condição primordial para que a abordagem de conteúdos por temas não se transforme em um simples debate recheado de *achismos*, tampouco em um ensino doutrinador por parte do professor, a partir de suas escolhas.

Nesta perspectiva, Rodrigo (2009) aconselha que a Filosofia deva ser apresentada de forma viva, cujas elaborações passadas não perderam sua atualidade, na medida em que oferecerem categorias e referenciais teóricos úteis para a compreensão do presente. Portanto, não se pode ver a história da Filosofia como uma crônica ou arquivo morto. Ao contrário, o modo de relacionar-se com a tradição filosófica possibilita trocas mútuas entre a história passada e as pesquisas contemporâneas, à medida que se *(re)põem* as questões e se buscam novas respostas.

Portanto, a Filosofia por temas, quando trabalhada em plena comunhão com a história da Filosofia, não pode resultar em um engodo, na medida em que ao se tomar os temas em sua

constituição histórico-sócio-cultural está se fazendo uma análise crítica, radical e totalizante, características próprias da Filosofia.

Quanto à questão da não neutralidade e fragmentação, é certo que muitos defendem que a Filosofia não deve estar a serviço de forças políticas e deve manter sua neutralidade. De fato, a Filosofia por temas coaduna com o que é pedido na LDB (BRASIL, 1996), e as temáticas podem ser escolhidas com base nos referenciais oficiais, tais como os PCNEM (BRASIL, 1999); PCN+ (BRASIL, 2002), OCNEM (BRASIL, 2006), mas isso não a inocenta de estar sendo usada para um fim determinado.

Contudo, tal qual afirma Aranha, é impossível que se tenha um ensino de Filosofia neutro.

Muitos professores discutem a viabilidade ou não de se ministrar um ensino 'neutro', ou seja, à margem das próprias convicções pessoais, temerosos de 'aliciar' os alunos numa determinada direção, seja ela política, religiosa ou moral. No entanto, é ilusório pensar que a neutralidade seja possível, mesmo porque cada professor é um sujeito do seu tempo, integrado num mundo sobre o qual pensa e age a partir de determinado ponto de vista. (ARANHA, 2000, p. 22).

O próprio documento dos PCNEM (BRASIL, 1999) afirma que o ensino de Filosofia estará incontestavelmente ligado à visão que o professor tem sobre ela, pautando-se assim na escolha pessoal do professor sobre qual filosofia ensinar. Isso não significa que seja algum tipo de doutrinação, o que seria o inverso da atividade filosófica, mas como ratifica Arranha (2000, p. 122),

[...] o problema não está no fato de os alunos perceberem que seu mestre é cristão ou ateu, liberal ou marxista, ou se prefere Espinosa a Aristóteles. Aliás, a situação de pluralidade de convicções deve permear a sociedade democrática, e é bom que o aluno conheça desde logo essas diferenças e aprenda a respeitá-las. O mesmo cuidado espera-se do professor, que deve oferecer um quadro amplo de ideias que ultrapassem o campo de suas próprias preferências pessoais, mantendo-se como mais um entre os debatedores, sem sucumbir à tentação de doutrinar ou fazer proselitismo.

Rondon (2013) evidencia que os vários temas sempre são iluminados pelo *vivido* dos alunos, assumindo um caráter significativo individual, segundo o entender e a vivência de cada um. Assim, o ensino por temas garante não apenas o aproximar-se da história da Filosofia, dos filósofos e seus escritos clássicos, como também, um pleno exercício do filosofar, enquanto maturidade intelectual (TESTA, 2015).

Quanto à fragmentação não se pode afirmar sua existência, pois o que se tem é um ensino de Filosofia que é próprio do Ensino Médio e que não pode ser confundido com a grade curricular da graduação. A Filosofia no Ensino Médio, tal como propõem os documentos oficiais (BRASIL, 1999; 2002; 2006), não busca formar pequenos filósofos ou ser uma redução simplista da graduação. Pode-se afirmar que, do mesmo modo que Cavalcanti (2008) propôs para o ensino de Geografia uma divisão clara entre Geografia científica (Ensino Superior) e Geografia escolar (Educação Básica), também se poderia propor a diferenciação em Filosofia das graduações e Filosofia escolar aplicada ao Ensino Médio, sem desmerecer a última em relação à primeira.

Assim, as críticas que versam sobre a não sistematização, a aleatoriedade e falta de fundamentação das temáticas também parecem ser não fundamentadas, Pois, para que isso não

ocorra, deve-se levar em conta que o trabalho por temas pode favorecer tanto o desenvolvimento da capacidade crítica (muito cara à vertente problemática) quanto o da histórica.

Como ratifica Rondon (2013), o ensino por temas precisa estar alicerçado na história da Filosofia. Assim, cada tema pode ser abordado a partir da sua história, como por exemplo, ao estudar a política, tem-se a oportunidade de entrar em contato com os filósofos desde Platão até o presente momento. Nesse ínterim, pode-se naturalmente trabalhar com os textos clássicos de filósofos – que é a única recomendação explícita que as OCN (BRASIL, 2006) fazem sobre a metodologia do ensino de Filosofia, como também, a cada momento histórico abordado sobre o tema, fazer a relação com a sociedade moderna, refletir sobre ela, criticá-la e assumir um posicionamento.

Desse modo, os conteúdos que compõem a grade curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Médio não podem ser tomados de forma dissociada de sua história, de seu contexto sociocultural, pois de outro modo, estar-se-ia correndo o risco de negar o sentido real e as fecundas discussões que cada questão filosófica contém em si mesma. Assim, as críticas mais ferrenhas à abordagem temática parecem facilmente ser dissolvidas.

Abordando os temas, portanto, com base na história da Filosofia, em seus filósofos e correntes filosóficas, a abordagem temática supera suas fragilidades mais criticáveis.

Por fim, ainda resta um ponto que se pretende discutir. Como afirma Dalarosa (2008), nenhuma prática pedagógica é neutra, ao contrário, todas elas são produções humanas históricas, comprometidas politicamente, sejam elas conscientes ou não ao professor que a executa. Deste modo, gostar-se-ia de propor que a abordagem temática seja realizada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani, a fim de garantir-lhe as condições efetivas de sua aplicação para além das críticas existentes.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI: elementos para uma teoria do ensino.

A Pedagogia Histórico-crítica foi desenvolvida por Demerval Saviani ao longo de sua vida como professor e pesquisador em educação. Com o objetivo de situar sua proposta pedagógica, Saviani (2009), na obra *Escola e Democracia*, faz uma análise das diversas tendências pedagógicas atuantes no Brasil, diferenciando-as e classificando-as a partir do conceito de marginalidade que cada qual apresenta. Dessa forma, Saviani (2009, p. 03) divide as tendências em dois grupos:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Esses dois grupos, portanto, apresentam uma visão diferente do que seja educação e sua relação com a sociedade. Dessa forma, o primeiro grupo considera a sociedade como harmoniosa, a marginalidade como uma exceção à regra geral e a educação como o instrumento sanatório desse quadro excepcional.

O segundo grupo, considera a sociedade como marcada pela luta de classes, a partir de uma visão marxista da dialética da história, na qual a marginalidade é fruto inevitável do processo de dominação de uma classe sobre a outra, e a educação é um instrumento de reprodução dos valores dominantes, cujo objetivo é solidificar os ideais da classe dominadora.

Finalizando essa classificação genérica, Saviani (2009) propõe ainda um critério para a nomenclatura desses grupos, a saber: a criticidade. De acordo com o autor supracitado, a criticidade das teorias reside no fato de como elas enxergam a educação. São críticas aquelas que entendem a educação como fruto de um processo histórico-sócio-econômico, ou seja, a educação como reflexo de um contexto marcado por contradições próprias da vida do homem, fruto de suas lutas durante a sua história. Destarte, as teorias que consideram a educação em si, desarticulada da realidade histórico-social, são denominadas por Saviani (2009) de não críticas.

Contudo, como o próprio autor enfatiza, algumas teorias críticas, embora reconheçam a dialética histórica e sua influência na educação, entendem que não existe possibilidade de modificação da realidade por meio da educação, por considerá-la mero instrumento da classe dominante. A essas teorias, Saviani (2009) dá o título de teorias crítico-reprodutivas.

Em suma, são teorias não críticas, na visão de Saviani (2009), a Pedagogia Tradicional, a Escolanovista e a Tecnicista, enquanto que a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista estariam circunscritas às teorias crítico-reprodutivas.

Saviani (2009, p. 04) apresenta sua oposição aos dois conjuntos de teorias. Àquelas não críticas, porque elas partem do conceito de educação como “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”. Assim, a função da educação seria a de promover a superação da marginalidade, através de uma força autônoma em relação à sociedade. É nessa força autônoma que reside o erro dessa tendência e a causa de seu fracasso, pois como afirma Saviani (2009), as teorias não críticas tentam ingenuamente resolver o problema da escola, sem nunca lograr êxito.

Quanto às teorias crítico-reprodutivistas, a crítica feita por Saviani (2009) reside no fato de que essas teorias chegam invariavelmente à mesma conclusão: a escola não é capaz de resolver o problema da marginalidade, pois sua função é justamente o oposto: reproduzi-las a serviço dos interesses da burguesia capitalista.

Para além desses dois grupos é que Saviani propõe a Pedagogia Histórico-crítica:

Cunhei, então, a expressão ‘concepção histórico-crítica’, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico. (SAVIANI, 2013b, p. 61).

Assim, Saviani (2013b) propõe uma pedagogia que está interessada na possibilidade de resolução das contradições dos problemas educacionais brasileiros, possibilitando a articulação entre pedagogia (escola) e as classes populares. Para isso, portanto, é necessário desvencilhar-se da ignorância das pedagogias não críticas, para as quais a escola existe de forma autônoma da sociedade, e da infertilidade das teorias reprodutivistas, enquanto negadoras da possibilidade de mudança. Como Saviani (2009, p. 27) bem afirma em relação a esses dois aportes teóricos,

[...] a impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica, como define Libâneo (1991 apud FRANCO, 2012), caracteriza-se por está na linha das interpretações pedagógicas das teorias marxistas, que não se satisfizeram com as teorias crítico-reprodutivistas, mas propuseram a possibilidade de uma teoria crítica da educação, que capte a escola criticamente como instrumento de auxílio no projeto de transformação social.

Nesta linha, complementa Franco (2012), Saviani buscou uma teoria crítica que, como ele mesmo explica, levasse em conta os determinantes sociais da educação e, assim, procurasse realizar uma análise da realidade brasileira na perspectiva da totalidade, cujo fator de análise seria o desenvolvimento histórico, visto a partir das lutas de classe. Em suma, conforme expõe Libâneo (1991 apud FRANCO, 2012), a base da formulação da Pedagogia Histórico-Crítica é a tentativa de superar as teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas, através da análise e compreensão da questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo.

Nas palavras do próprio Saviani (2013a, p. 421) “numa síntese bem apertada, pode-se dizer que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico”. Isso significa, como explica Dalarosa (2008), que essa pedagogia não concebe a realidade como algo estático, mas, ao contrário, como é próprio e tão caro ao materialismo histórico, exposto por Karl Marx e Engles (1999), a realidade tem que ser apreendida na sua dialética histórica, a partir do princípio de contradição e totalidade.

Assim, os fenômenos do real são explicados através de suas múltiplas relações, isto é, a realidade constitui-se na explicação de seus contextos históricos (MARX; ENGLÉS, 1999), o que significa que nenhuma produção humana é necessariamente permanente, visto que, se um dia fora estabelecida pelo homem, também poderá ser por ele modificada. Até mesmo o próprio homem, como defende Marx e Engles (1999), é visto como um ser histórico que produz e reproduz seu relacionamento com a natureza e com os outros homens. Daí a necessidade de conhecer a realidade em que vive e tomar consciência de sua natureza histórica, pois como afirma Plekhanov (1980, p. 83.99), “a história é realizada pelos homens e que, portanto, a atividade dos indivíduos não pode deixar de ter sua importância nela. [...] sabemos agora que os indivíduos exercem frequentemente grande influência sobre o destino da sociedade”.

Portanto, como enfatiza Dalarosa (2008), a Pedagogia Histórico-Crítica, porque enxerga o homem como ser histórico, tem a necessidade de propor uma prática pedagógica que não caia nos modismos das pedagogias burguesas. Essa prática visa oportunizar ao homem, através da educação, o conhecimento de sua própria realidade e a conscientização da sua condição histórica com vistas a sua libertação.

De acordo com Saviani (2013b, p. 81), “o que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz sua existência no tempo. Agindo sobre sua natureza, o homem vai construindo um mundo histórico”. Disso decorre, segundo Dalarosa (2008), a necessidade pungente do acesso ao conhecimento historicamente produzido para a sua própria autoconsciência. Nesse contexto, a concepção histórico-crítica da educação nasce como aquela que defende a centralidade do ensino como forma de democratização do saber elaborado, sem o qual não pode haver mudanças e libertação.

Assim, de acordo com Saviani (2013b, p. 8-9), a tarefa da Pedagogia Histórico-crítica em relação à educação escolar implica três pontos:

- 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 o aluno não apenas

assimile o saber objetivo enquanto resultado, mas apreenda o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Nessas tarefas estão implícitos conceitos básicos da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: educação, sua natureza e especificidade; trabalho educativo; saber escolar; ensino e conteúdos; método histórico-crítico. Esses conceitos, Saviani (2013b) define a partir de uma visão materialista, dialética e histórica.

Segundo Saviani (2013b), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, por isso sua compreensão está ligada à compreensão da natureza humana. De fato, o ser humano possui condição ímpar em relação aos outros seres, pois somente ele é capaz de produzir cultura, isto é, o ser humano não se adapta à natureza, mas adapta a natureza a si mesmo, construindo para si um mundo humano.

Esse processo de construção cultural e modificação da natureza, pelo qual o homem afirma sua singularidade entre as outras espécies, se dá através do trabalho (SAVIANI, 2013b), enquanto atividade com finalidade consciente e objetivos definidos, conforme defende Marx (2014).

É dentro deste campo conceitual que Saviani (2013) define a natureza e a especificidade da educação. A educação é, primeiramente, é classificada como um trabalho não material, pelo qual o homem produz ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Sua especificidade está relacionada, portanto, a todos esses pontos acima citados, entretanto, tais elementos só lhe interessam em relação ao homem e não em si mesmos, isto é, valores, símbolos, habilidades fazem parte do campo da educação enquanto são constituídos pelo e para o homem. Não é a definição dessas categorias que lhe interessa – visto ser isso objeto e interesse das ciências humanas – mas como cada uma delas é assimilada, internalizada e posta em prática, objetivando a produção do ser humano, pois: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Por isso, a especificidade da educação ou 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”. (SAVIANI, 2013b, p. 13).

É mister notar que o objetivo da educação, e mais propriamente do trabalho educativo, está intimamente ligado a uma visão antropológica do homem, em sua dimensão histórica. Como afirma Saviani (2013b), o ser humano não é um ser dado, é um ser constituído, isto é, sua humanidade é produzida sobre a base da natureza biofísica. Assim sendo, portanto, muito além de um simples treinamento, capacitação ou qualquer outra atividade, para Saviani (2013b), o objetivo último da educação é a constituição do ser humano.

Conseqüentemente, para que esse objetivo seja alcançado, deve-se levar em consideração que o trabalho educativo implica “de um lado, a 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, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Percebe-se que esses dois aspectos da prática educativa estão relacionados ao processo de ensino. Como alerta o próprio Saviani (2013b), a educação não se reduz ao ensino, mas este por ser parte integrante do fenômeno educativo, participa da natureza peculiar da educação. Por isso, o autor analisa o processo educativo tomando como referência a atividade de ensino.

Desse modo, os dois aspectos do trabalho educativo podem ser traduzidos em termos mais comuns da Pedagogia em: a questão do currículo (identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) e a questão da didática (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos).

Quanto ao primeiro aspecto, Saviani (2013b) sugere que se faça uma distinção entre o essencial e o acidental, tomando como critério de seleção a noção de clássico, que na Pedagogia não deve ser confundido com tradicional, nem contraposto como um possível antônimo do conceito de moderno, atual. Para Saviani (2013b, p. 17), “clássico na escola é a transmissão do saber sistematizado”, pois a escola é uma instituição cujo escopo consiste na socialização desse tipo de saber. Portanto, a escola não está ligada a um saber espontâneo, mas a um saber elaborado, isto é, um saber científico.

Desse modo, os conteúdos de ensino são, pois, o conjunto de saberes sistematizados, produzidos historicamente pelos homens. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do saber”. (SAVIANI, 2013b, p. 14). Por isso, as atividades básicas da escola devem ser organizadas em torno desse eixo. Se, hoje, a sociedade é letrada e sua cultura erudita é transmitida através de processos letrados, então é básico na escola, que se ensine e se aprenda a ler, a escrever, a contar, as noções de ciências naturais e de ciências sociais, pois sem esses elementos a escola não pode efetivar uma democratização do conhecimento.

Quanto à questão didática, sua necessidade fica clara, porque não basta apenas eleger quais conteúdos devem constituir o saber escolar, mas é necessário propiciar as condições necessárias para que a transmissão e assimilação aconteçam (SAVIANI, 2013b). Conseqüentemente, o segundo aspecto trata da organização dos meios para a efetivação do trabalho educativo.

Como afirma Saviani (2013b, p. 17), “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir”, por isso, é necessário elaborar métodos e formas de organização do conjunto das atividades que favoreçam esse processo de transmissão-assimilação, permitindo dosar e sequenciar os conteúdos do saber sistematizado, de modo que o aluno passe gradativamente do seu não domínio ao domínio.

Talvez esse seja o ponto mais controverso da teoria de Saviani. Nele reside um estranhamento para o mundo pedagógico que fora acostumado a condenar todas as práticas da Pedagogia Tradicional como retrógradas e estéreis. Conquanto, Saviani (2013b) expõe que este pensamento, comum aos educadores de hoje, é fruto do erro do escolanovismo, ao condenar todo tipo de transmissão de conteúdos como algo mecânico e todo mecanismo como automatismo negador da liberdade.

De fato, o próprio Saviani (2009) reconhece que as críticas à Escola Tradicional, impetradas pela Escola Nova, eram legítimas no que concerne ao fato de a Pedagogia Tradicional ter realmente caído no automatismo. Entretanto, como ressaltado ainda por Saviani (2013b), a transmissão e a repetição são condições para a aprendizagem, visto que, se a educação implica a produção, no homem, da humanidade produzida historicamente, não se está falando de algo natural (no sentido biológico), o que necessariamente exige uma recepção daquilo que não lhe é próprio, isto é, a aprendizagem está correlacionada com o ato de adquirir uma segunda natureza.

Isso requer, portanto, uma prática repetitiva que leva à liberdade, tal como no ato de aprender a dirigir um automóvel ou mesmo aprender a escrever, pois somente após fixar os mecanismos próprios a cada conhecimento é possível se trabalhar com eles. Assim, aprendizagem tem a ver com a formação do *habitus*, que Saviani (2013b) conceitua como sendo uma disposição permanente, uma situação irreversível, só alcançada pela repetição de determinados atos em vista da fixação.

Obviamente, há de ser ter em mente que Saviani (2013b) não está defendendo a repetição pela repetição, fazendo assim uma “exumação” da Pedagogia Tradicional. Ao contrário, como ele mesmo expõe, “Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que leva a combater a Pedagogia Tradicional e reconhecer a validade de

algumas das críticas que a Escola Nova formulou à Pedagogia Tradicional”. (SAVIANI, 2013b, p. 86). E, novamente, “clássico, na escola, é a transmissão-assimilação do saber sistematizado (SAVIANI, 2013b, p. 17), por isso, a crítica da Escola Nova somente encontra sentido quando relacionada à cristalização do método tradicional que separou as razões da transmissão de conhecimentos e da repetição das finalidades a que se prestavam. (SAVIANI, 2009).

Segundo Franco (2012, p. 83), Saviani, em entrevista concedida a Fenner, em 1987, afirma que a Escola Nova pagou o preço por secundarizar a importância do professor e da transmissão dos conhecimentos sistematizados, acreditando que o processo educativo poderia desenvolver-se espontaneamente a partir dos interesses do aluno. Decorrente disso, como atesta Saviani (2009), a Escola Nova confundiu ensino com pesquisa, invertendo a ordem da produção e transmissão de conhecimentos que, em última instância, acabou por afastar os alunos do saber cientificamente constituído.

Por todas as razões expostas até o momento, Saviani (2009) defende que uma pedagogia articulada com os interesses populares precisa propor métodos que vão além das Pedagogias Tradicional e Nova, superando por incorporação as contribuições de um e de outro. Dessa forma, o método da pedagogia histórico-crítica deverá estimular a atividade e iniciativa do aluno, sem abrir mão da iniciativa do professor; oportunizar o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem negligenciar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; considerar os ritmos e interesses dos alunos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordem e gradação para efeitos de transmissão-assimilação dos conteúdos.

Entretantes, Saviani (2009) alerta que esses métodos não são ecléticos, mas devem permanecer fiéis à condição histórica do homem, na qual professores e alunos se encontram inseridos. Assim, o método parte da prática social global e a ela retorna, pois a educação é entendida como mediação no seio da prática social e global.

ABORDAGEM TEMÁTICA DOS CONTEÚDOS DE FILOSOFIA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

O método da Pedagogia Histórico-Crítica parte da prática social e para ela retorna, a fim de produzir as modificações necessárias a partir do alargamento da compreensão dos educandos sobre os conteúdos que compõem a riqueza do mundo cultural produzido pelos homens. Desse modo, tendo em vista o vasto conjunto de conhecimentos produzidos pela Filosofia durante esses últimos vinte e seis séculos, pode-se afirmar que a Filosofia constitui uma das áreas de conhecimento cuja não assimilação pelo educando resultaria em um prejuízo incomensurável para sua realização enquanto ser humano.

Por isso é que se pode alinhar, sem prejuízos, o ensino de Filosofia por temas ao método de Saviani, de modo a instrumentalizar o educando, para que, tomando posse dos conhecimentos filosóficos acerca das temáticas que envolvem seu dia a dia, possam se posicionar em relação a elas em sua vivência social.

O primeiro passo postulado por Saviani (2009) é a prática social. É dela que se deve partir. Isso significa, como apresenta Gasparin (2007), ver a prática social dos sujeitos da educação, pois a tomada de consciência da realidade deve levar à busca de conhecimentos teóricos que iluminem essa realidade e possibilitem refletir sobre o cotidiano. Essa prática não se limita apenas ao que os educandos fazem, sentem e pensam em seu dia a dia, mas abarca também os conjuntos sociais, as estruturas, em suma, a organização sócio-político-econômico-cultural do mundo. Isso permite que o professor e os alunos façam vir à tona o carácter histórico e contraditório da realidade estudada. Assim sendo, antes de se iniciar por determinado tema, do modo como ele é abordado por um ou outro filósofo, sugere-se que se parta daquilo que o aluno consegue entender e identificar no mundo que o rodeia. Como por

exemplo, ao se tratar de ética, pode-se começar pelo que a sociedade na qual os educandos estão inseridos considera como permitido, como um valor, fazendo paralelos com outros modelos, de modo que os alunos tenham acesso às contradições sócio-histórico-culturais dessa temática. Em outras palavras, deve-se realizar um passeio na realidade do aluno.

O segundo passo do método de Saviani (2009) consiste na problematização, ou seja, em detectar as questões que precisam ser resolvidas na prática social e na eleição dos conteúdos (conhecimentos) necessários para efetivar essa resolução. Segundo Gasparin (2007), esse passo consiste na teorização sobre a prática social, isto é, no levantamento e no questionamento do cotidiano presente e passado do conjunto dos educandos, com vistas à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva, explique a realidade. Esse passo é muito conhecido da Filosofia, pois traduz o que Platão (2010) propunha como condição para o amor, a sabedoria e para a atividade filosófica: o admirar-se. Ao serem levados aos questionamentos de suas certezas através das evidentes contradições sócio-histórico-culturais, os educandos defrontam-se com facetas da realidade que eles mesmos nunca haviam pensado. Esses pequenos desequilíbrios são condição importante para a busca de resoluções, tomadas de posição e implementação de novas atitudes.

Depois, parte-se para o terceiro passo elencado por Saviani (2009): a instrumentalização. Nesse passo, cabe ao professor possibilitar aos alunos a compreensão da essência dos conteúdos estudados, explicitando suas ligações internas e externas com a realidade global. Conforme Gasparin (2007), é pela teorização/problematização que se passa do senso comum particular, para os conceitos científicos. Esse é um passo importante, principalmente porque incube ao professor o dever de ensinar. Como já visto, para Saviani (2013b), o ensino ocupa lugar central. Pois bem, quem detém o conhecimento das diversas teorias filosóficas sobre determinado tema é o professor, formado para isso. Portanto, a ele cabe a função de transmitir, de explicar e explicitar, de fazer as ligações necessárias, clarificando as posições dos autores, apresentando as críticas aos pensamentos destes, contextualizando e atualizando aquilo com que, na realidade contemporânea, determinada filosofia, pode contribuir.

Chama-se a atenção, então, para o fato de que o professor precisa ensinar os conteúdos. Não se deve fazer apenas uma discussão baseada em achismos, nas quais imperam o senso comum dos alunos, muitas vezes resultando em gratuidade de opiniões. Ao contrário, ao se trabalhar com os alunos como as diversas correntes filosóficas encararam as temáticas, está-se oferecendo a eles instrumentos para analisarem a prática social em que estão inseridos.

No quarto passo, Saviani (2009) aponta a generalização ou síntese, que é a elaboração da nova forma de entendimento da prática social. Essa síntese, Gasparin (2007) descreve como sendo a nova postura mental que o aluno, agora já capaz de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático, apresenta para a resolução dos problemas presentes na prática social. Pode-se dizer que, nessa etapa do método, o aluno é capaz de filosofar. Kant (2001) condenava a repetição pura e simplesmente dos pensamentos dos autores, mas defendia que se filosofa quando, a partir do que foi pensado por eles, alguém consegue aplicar os conceitos, criticá-los, modificá-los. Munido das várias interpretações filosóficas acerca de uma temática, o aluno será capaz de eleger quais semânticas conceituais ele aplicará a um determinado tema, de modo a pautar suas ações por meio daquilo que ele elegeu, em seu processo de reflexão filosófica, como mais coerente.

Por fim, o retorno à prática é proposto como última etapa e finalidade do método. Saviani (2009, p. 65) sobre isso afirma: “o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelo aluno”. Gasparin (2007) explica que essa chegada/retorno à prática representa o novo agir do educando em relação à sua realidade social, pois, munido dos instrumentais de interpretação e realizada a crítica à realidade, sua

nova postura demonstra o seu domínio sobre os conhecimentos estudados. Isso permite que o aluno saia da sua visão e alcance a visão que ao início do trabalho o professor possuía, realizando, assim, a equalização entre professor e aluno.

Como afirma Saviani (2009), esse é justamente o objetivo do método, pois o processo educativo é a passagem da desigualdade para a igualdade, e a democracia é alcançada quando o professor e o aluno, partindo da desigualdade entre ambos, alcançam uma igualdade real em relação à compreensão da prática social. É também o objetivo do ensino de Filosofia, enquanto disciplina que deseja a autonomia crítico-reflexiva do educando.

PARA NÃO CONCLUIR: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FILOSOFIA POR TEMAS

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre as contribuições que a Abordagem Temática dos conteúdos tem a oferecer ao ensino de Filosofia à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, buscaram-se apresentar as diversas abordagens de conteúdos no ensino de Filosofia, suas contribuições e suas limitações, enfatizando a abordagem temática, além de se discorrer sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e, particularmente, como a abordagem, por temas, de Filosofia pode ser ministrada dentro da base conceitual e procedimental da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em suma, propõe-se que o ensino de Filosofia possa ser orientado pela vertente da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2009) e ministrado através de uma abordagem temática, porque se acredita que este seja um método que alcança mais eficazmente os objetivos propostos para a disciplina de Filosofia no nível médio.

Silveira (2000), comentando o pensamento de Saviani, enfatiza que é impossível que a Filosofia seja feita isolada da realidade histórico-social, por dois motivos: primeiro, a Filosofia é feita pelo homem que, por sua vez, está inserido numa sociedade e em um tempo histórico, dos quais sofre influência e para os quais é agente influenciador; em segundo lugar, porque a reflexão filosófica parte da prática social e para ela volta. Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece um bom ninho dentro do qual o ensino de Filosofia poderá se desenvolver. A Filosofia sempre esteve voltada para a iluminação da prática social, pois, de fato, ao pensar a política, a ética, a estética, a ciência e a técnica, a condição humana, o conhecimento e até mesmo a lógica e outros assuntos mais propriamente metafísicos, os filósofos estavam refletindo essas realidades dentro do mundo humano, na sociedade e cultura humanas. A reflexão filosófica é uma reflexão para a vida, reflexão teórica e também reflexão prática.

Por isso é que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2009), na qual os conteúdos são abordados a partir das cinco etapas vistas anteriormente – a prática social inicial, na qual o aluno possuiu ainda uma visão fragmentada do conteúdo, e o professor, uma “síntese precária”, visto que o conteúdo ainda não foi trabalhado junto àquele grupo de alunos; a problematização, que consiste em levantar os problemas a partir da realidade na qual os alunos e o professor estão inseridos; a instrumentalização, que consiste em oferecer/construir ferramentas para a compreensão global do problema; a catarse (conceito inspirado em Gramsci), que consiste na elaboração pessoal de cada aluno, dos conteúdos estudados, em forma de síntese; o retorno à prática social, isto é, o momento em que os conteúdos são utilizados na vida social dos alunos, que nesse momento já são capazes de se posicionar de forma crítica em relação a eles; (SAVIANI, 2009, 2013a; 2013b; GASPARIN, 2007; MARCÍGLIA, OLIVEIRA, 2015) – oferece para a abordagem temática a segurança para não se tornar fragmentada, doutrinadora ou rasa, pois os conteúdos elegidos são aqueles significativos e produzidos pela humanidade, abordados holisticamente.

Outro ponto positivo reside no resultado do processo. Como afirma Saviani (2013a, p. 422), “a prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. Ou seja, a educação deve estar voltada sempre para o vivido, a existência, a realidade social. Isto é o que propõe Gallo (2012, p. 26): a Filosofia a ser ensinada é a “filosofia viva, produtiva, criativa, não um arremedo do almanaque, algo como tudo que você deveria saber sobre filosofia”. Ou seja, se a Filosofia deve auxiliar o aluno a refletir sobre sua existência, este é o objetivo máximo da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, pode-se afirmar categoricamente que a Pedagogia de Saviani coaduna com o ensino de Filosofia, sendo a linha pedagógica mais próxima dos objetivos desta disciplina no nível médio.

Desse modo, para além das suas limitações próprias, essa proposta didática de ensino por temas, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma possibilidade de ensino de Filosofia do qual o professor poderá lançar mão, adaptar, reconstruir.

Ademais, gostar-se-ia de enfatizar que discorrer sobre esta temática no contexto atual é de grande relevância, visto que as discussões sobre o ensino de Filosofia se fazem cada vez mais necessárias, devido ao contexto educacional brasileiro, tanto em nível geral do Ensino Médio, quanto do particular lugar da Filosofia, nesse contexto, estar passando por crises constantes. Há muito que se procuram alternativas e soluções que façam do Ensino Médio um modelo eficaz, em relação a seus objetivos, e agradável, em relação a sua vivência. E, quanto à Filosofia particularmente, buscam-se soluções que possibilitem a sua permanência e alcance de seus objetivos enquanto disciplina obrigatória do currículo do Ensino Médio.

Por isso, mais do que antes, é necessário fomentar uma discussão sadia, não pretensiosa de verdades universais, mas que auxilie a reflexão e se preste a receber críticas, à revisão e à reformulação.

Enfim, salienta-se que a questão dos conteúdos e dos métodos de abordagem destes é sempre uma decisão do professor, enquanto filósofo, profissional e ser humano individual. É na significação de seu trabalho, isto é, naquilo que ele entende como ensinar Filosofia que o professor ampara a decisão acerca da escolha de conteúdos e métodos de ensino. Não se pode imaginar que um professor, para qual o ensino de Filosofia seja apenas uma simples exercício da crítica, por exemplo, dedique-se a aprofundar a história da Filosofia com seus alunos, tampouco o contrário, isto é, um professor, cujo sentido do ensino de Filosofia esteja ligado ao aprofundamento das discussões dos diversos temas que estão presentes na sociedade e constituem a base para a sua compreensão, dedique-se a fazer uma abordagem na qual se pergunta ao aluno apenas a sua opinião. Mais uma vez, a escolha é tão somente do professor, e as metodologias usadas dependem do ato de significação de seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALPIS, R. P. L. **O professor de filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica.** Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832>] Acesso em: 24 nov. 2014.

ARANHA, M. L. A. filosofia no ensino: relato de uma experiência. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no ensino médio.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 112-128. (Col. Filosofia na Escola - Vol. 6).

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Vol. 3. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** pcn+ orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DALAROSA, A. A. Epistemologia e educação: articulações conceituais. **Publicatio UEPG,** Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 343-350, dez., 2008.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. (Col. Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar o ensino de Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no ensino médio.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 174-196. (Col. Filosofia na Escola – Vol. 6).

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Col. Educação Contemporânea).

GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica: histórias, temas, problemas. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Filosofia e formação.** Vol. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, p. 101-128.

GHEDIN, E. **Ensino de filosofia no ensino médio.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação)

KANT, I. **Crítica da razão pura.** 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MARSIGLIA, A. C. G.; OLIVEIRA, C. S. **Aproximações históricas e teóricas com a pedagogia histórico-crítica e sua proposta metodológica.** Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/486_560.pdf.] Acesso em: 10 jul. 2015.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. 32 ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K.; ENGLER, F. **A ideologia alemã.** 11 ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

PLATÃO. **Teeteto.** Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

RONDON, R. Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Filosofia e formação**. Vol. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, p. 63-72.

RODRIGO, M. L. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 6 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SILVEIRA, R. J. T. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 129-148. (Col. Filosofia na Escola - Vol. 6).

TESTA, F. **Modo de vida e emancipação: reflexões sobre as dimensões éticas da filosofia e seu ensino**. Disponível em: [https://www.idc.edu.br/upload/revistas/39/Modo_de_vida_e_emancipacao.pdf.] Acesso em: 04 jan. 2015b.

Submetido em: Outubro de 2017

Aprovado em: Janeiro de 2018