

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**CÂMPUS GOIÁS**  
**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA**

**FELIPE RODRIGUES BARBOSA**

**METODOLOGIA FILOSÓFICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:  
INTEGRANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DE  
FILOSOFIA DE SÍLVIO GALLO**

GOIÁS, GO  
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar o produto final, o autor e o orientador firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo do autor: Felipe Rodrigues Barbosa

Título do trabalho: “Metodologia Filosófica e Transformação Social: Integrando a Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de filosofia de Sílvio Gallo”

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

#### Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Delgado De Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 09/08/2024, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Felipe Rodrigues Barbosa, Discente**, em 09/08/2024, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4732085** e o código CRC **5C3BA801**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.036038/2024-78

SEI nº 4732085

**FELIPE RODRIGUES BARBOSA**

**METODOLOGIA FILOSÓFICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:  
INTEGRANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO DE  
FILOSOFIA DE SÍLVIO GALLO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Filosofia – Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Delgado de Carvalho

GOIÁS, GO  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Barbosa, Felipe Rodrigues  
Metodologia Filosófica e Transformação social [manuscrito] :  
Integrando a Pedagogia Histórico-Crítica no ensino de filosofia de Sílvia  
Gallo / Felipe Rodrigues Barbosa. - 2024.  
82 f.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Delgado De Carvalho.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências  
Humanas, Filosofia, Cidade de Goiás, 2024.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. Ensino de Filosofia. 2. Educação Crítica. 3. Metodologia. 4.  
Emancipação Educacional. 5. Prática Social. I. De Carvalho, Ricardo  
Delgado, orient. II. Título.

CDU 37.01



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao 01 dia do mês de agosto do ano de 2024 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Metodologia Filosófica e Transformação Social: integrando a Pedagogia Histórico crítica no Ensino de Filosofia de Silvio Gallo”, de autoria de Felipe Rodrigues Barbosa, do curso de Licenciatura em Filosofia, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo Dr. Ricardo Delgado de Carvalho, orientador, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, UFG, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Dra. Priscilla da Veiga Borges, membro I, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, UFG e Dr. Jairo Barbosa Moreira, membro II, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 10,0 (nota dez), tendo sido o TCC considerado APROVADO.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Delgado De Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 01/08/2024, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Barbosa Moreira, Professor do Magistério Superior-Substituto**, em 01/08/2024, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla Da Veiga Borges, Professora do Magistério Superior**, em 02/08/2024, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Felipe Rodrigues Barbosa, Discente**, em 09/08/2024, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4690006** e o código CRC **54E09B66**.

Dedico esta monografia à minha mãe, Vanderleia Rodrigues de Jesus, a quem devo minha eterna gratidão. Em memória do meu avô, Sr. Honório Rodrigues da Silva. Aos meus amigos e familiares e ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Delgado, que sempre esteve comigo, me apoiando durante todo o processo de escrita.

## AGRADECIMENTOS

Chegamos aos agradecimentos. Este é o momento de enaltecer todas as pessoas que fizeram parte e contribuíram para que este momento chegasse. São tantos os motivos para agradecer, são tantas pessoas e situações, que não sei nem por onde começar. São turbilhões de sentimentos que se envolvem, entrelaçam e sobressaem uns sobre os outros. Sentimento de dever cumprido, de felicidade, de gratidão, mas também de medo e de saudade. O medo vem de não saber o que virá daqui para frente, mas sei que só vou descobrir se continuar essa grande jornada que se chama vida. A saudade vem ao saber que daqui para frente só restarão as lembranças de momentos incríveis – e também tensos – que passei nesses quatro anos e meio de graduação.

Quero iniciar agradecendo a Deus, aos orixás, às energias universais que regem tudo que se encontra presente dentro deste lugar magnífico e grandioso que chamamos de universo. Foram provações e caminhos tortuosos que tive que passar durante esta etapa da minha vida, mas de alguma forma cheguei aqui. Não sei como, nem por quê, mas estou aqui, me faço presente, sinto as energias me motivando a continuar a trilhar os caminhos da vida e descobrir até onde ele vai me levar. Então, só gratidão, gratiluz e muito axé.

Algumas pessoas chegam em nossas vidas de formas aleatórias, mas que de alguma forma possuem algum propósito. Nesse contexto, uma pessoa muito especial apareceu na minha vida. Natália Azevedo, você foi uma amiga incrível que conheci em um dia aleatório, em uma parada de ônibus a caminho do colégio em 2017. Nesse dia normal e comum você apareceu, conversamos uns minutinhos e de lá para cá você se fez presente na minha vida de uma forma tão natural. Quero agradecer por todos os momentos que passamos juntos. Você é uma inspiração para mim: primeiro entrou em uma universidade pública, cursou licenciatura em Letras e sempre me incentivou a seguir esse caminho do fazer educativo. Trabalhou muito, mas agora se formou e entrou no mestrado. Quem diria que um simples “oi” em uma parada de ônibus iria resultar, hoje, em sete anos de amizade, do ensino médio à universidade. Muito obrigado pelo companheirismo, pelos conselhos, pelos momentos de surtos e descontração. Você é luz.

Às vezes você não espera, mas existem pessoas que você simplesmente não conhece em um dia e, no outro, fazem parte da sua família. Foi assim com você, minha amiga, irmã de outra mãe e confidente, Vithoria Lemes. Caramba, mulher, são onze ou doze anos de amizade, nem me lembro mais. Nos conhecemos no primeiro dia do sexto ano do ensino fundamental e,

de lá para cá, tantas histórias, tantos momentos felizes, tantos percalços, e você sempre me apoiando, me incentivando e me estendendo a mão quando precisava. Você foi a primeira pessoa que me mostrou o verdadeiro significado de amizade fora do meu meio familiar. Eu te amo tanto. Muito obrigado por fazer parte da minha vida e sempre me motivar a seguir os meus sonhos. Você é uma mulher – e agora mãe – incrível. Muito obrigado por todos os conselhos e por sempre estar presente na minha vida, mesmo quando estou distante.

Quero agradecer também ao meu ‘Quarteto Fantástico’ do ensino médio: Lenara Cardoso, Jhonatan Do Valle e Thamires Lopes. Vocês fizeram meu ensino médio ser incrível. Sempre juntos, em todos os trabalhos, em todas as apresentações, em todos os eventos, sempre estávamos lá. Éramos os melhores, bons alunos, com boas notas, participativos, os ‘nerds’ da turma. Militantes do colégio militar. Vocês foram simplesmente incríveis na minha vida. Hoje seguimos caminhos diferentes, mas sempre terão um espaço especial no meu coração. Com vocês comecei essa jornada rumo à universidade, Enem, e preocupações acadêmicas, mas sempre com um sorriso no rosto. Amo vocês, seus penosos.

Os agradecimentos também se estendem às primeiras amizades que fiz dentro da universidade, ainda na pandemia. Amigos que fiz e me inseriram no mundo acadêmico, me sinto abraçado e agradeço por todos os momentos que passamos nesses primeiros meses de acadêmico, mesmo que de forma online e remota. Este agradecimento se estende a Ingrid Talissa, minha veterana, que me acolheu de braços abertos dentro da universidade quando me sentia perdido. Você foi uma pessoa muito especial na minha vida e deixou um legado enorme na minha trajetória. Foi uma inspiração, também uma mestranda agora. Desejo todo o sucesso do mundo para você.

Uma pessoa muito especial que conheci durante minha estadia e processo de aprendizagem no começo da vida adulta foi Aline Kelen. Essa pessoa esteve presente na minha vida e em todos os momentos aqui na cidade de Goiás, dividindo momentos felizes, tristes, ansiosos e surtos da vida adulta. Amiga, a senhora sempre terá um lugar muito especial no meu coração. Entramos e saímos de grupos de amigos diversas vezes, mas no final sempre fui eu e você, fechadas, parceiras, dividindo fofocas cabulosas e compartilhando aspectos da vida que não consegui compartilhar com outras pessoas. São tantos rolês, tantas memórias felizes que tenho ao seu lado. Você é uma inspiração para mim e agora uma mestrand bolsista. Meus sinceros agradecimentos por sempre estar do meu lado nessa jornada. Assim, também quero estender os agradecimentos a amigos que contribuíram muito na minha jornada no começo, mas que agora não se fazem presentes no meu contexto de vida atual. Vocês me

ensinaram e dividiram ótimos momentos comigo. Agradeço também aos novos amigos que fiz este ano, Ingrid Nunes e Raimundo Farias. Agradeço também a Edivaldo Júnior, Tayná Rocha, Henrique Hernandez, João Dorneles, Helena Caetana e João Martins.

Um agradecimento muito especial vai para meu irmão de casa com quem dividi a maior parte da minha vida aqui em Goiás, Leonardo Braian. Léo, contigo eu vivi tantos momentos, tantos perrengues de vida adulta, tantos momentos felizes, almoços e jantares, diálogos enriquecedores, conversas profundas sobre a vida e essa sociedade neoliberal que só querem nos ver embaixo. Mano, você foi uma inspiração para mim, pois acompanhei as suas correrias para dar o seu nome na universidade e lutar pela justiça social e o direito à moradia e à terra para todas as pessoas. Do Capão para Goiás, com ideias e discursos que incomodavam muita gente, mas você não deixou isso te desmotivar e seguiu em frente firme e forte. Você abriu os meus olhos para uma bolha social em que eu vivia e não enxergava, por ter nascido e sido criado no interior de Goiás. Você me trouxe uma visão da vida na cidade grande, das desigualdades que permeiam todos os âmbitos sociais. Irmão, só tenho a agradecer por ter vivido essa jornada comigo. Passamos por muitas necessidades, muitas aventuras na busca do pão nosso de cada dia, pagar as contas em dia, trabalhar para complementar a renda. Só nós dois sabemos tudo que tivemos que passar, mas sempre juntos e apoiando. Tenho uma admiração enorme por você, uma pessoa brilhante que vai conseguir alcançar todos os seus objetivos e espero estar presente na sua vida para te aplaudir de pé todas as vezes e te levantar quando precisar. Segue aí, corinthiano!

Para finalizar os agradecimentos, amigos e amigas tão especiais, quero agradecer a minha amiga Ellen Matos. Amiga, você foi um anjo que apareceu na minha vida em 2022, me ensinando a ser mais gentil e amoroso, não com os outros, mas comigo mesmo. Você me mostrou a delicadeza do mundo, da contemplação do simples, do carinho, do abraço forte e acolhedor. Com você, aprendi que a racionalidade nem sempre traz o conforto que precisamos em alguns momentos e que o coração também precisa ter um espaço de voz dentro do nosso ser. Você é luz, você é mar, você é leveza, você é uma pessoa que me permitiu reconectar com minha criança interior, doce e carinhosa, que há muito havia sido perdida. Me ajudou a me conectar com minha espiritualidade. Ellen Matos, não tenho nem palavras para explicar o quão grato sou por você ter aparecido na minha vida. Foi um propósito universal, pois Deus sabia o quanto eu precisaria de uma pessoa como você na minha vida nos momentos que se seguiram. Você foi meu alicerce para me manter em pé. Eu te amo e sou muito grato. Estendo esse agradecimento ao Roger Martins, por ter sido um grande amigo que me apoiou em

diversos momentos, ainda mais nesse ano de 2024. Homem negro, cineasta e que busca sempre dar voz aos que historicamente forma silenciados através de suas produções cinematográficas. Te admiro muito cara.

Agora quero agradecer a todos os meus professores. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui. Com todo carinho e dedicação pela profissão docente, vocês transformaram a minha vida. Foram compreensivos e sensíveis nos momentos de dificuldade, me incentivando a continuar e não desistir. Vocês foram fundamentais nessa jornada. Contudo, uma profissional se destacou nesse apoio e compreensão: Profa. Dra. Ana Colantoni. Você foi uma pessoa que acreditou no meu potencial, viu em mim uma paixão que nem eu mesmo sabia que existia. Me incentivou a participar do meu primeiro grande encontro nacional de filosofia, me ajudou a escrever um trabalho, meu primeiro artigo, me orientou com muito amor e dedicação, acreditou no meu potencial e, graças a isso, vivi uma experiência incrível em Fortaleza, no Encontro Anpof 40 anos. Não consigo expressar o tamanho da minha gratidão por você ter sido minha professora. Sartre terá sempre um espaço dentro do meu ser, graças a você.

Um professor que não poderia faltar nesses agradecimentos é o meu orientador Prof. Dr. Ricardo Delgado de Carvalho. Agradeço do fundo do meu coração por todo conhecimento, apoio, paciência e dedicação que teve comigo. Foram tantos os momentos em que eu estava cansado e um caco emocional, e o senhor estava ali presente, dizendo que tudo iria ficar bem e que eu iria conseguir. Tantos momentos que me lembrou da importância de parar e respirar, contemplar o aqui e o agora. O senhor é um professor que sempre marcará a minha trajetória, uma inspiração para mim de como ser um docente comprometido com a carreira e que entende que nós, alunos, somos seres humanos e não máquinas. O senhor veio de um ambiente parecido com o meu, e, através de muita luta e do apoio de outras pessoas, conseguiu chegar aonde está, e assim tem feito para seus alunos. Você é um grande professor, um grande ser humano. Minhas eternas gratidões por todo apoio nessa pesquisa e na vida em geral.

Aproveito para agradecer meus colegas de turma, Isabel, José Otávio, Adyla, Wanderson, Elvis. De uma turma de mais de vinte pessoas restaram somente nós, mas seguimos firmes e fortes em busca desse tão sonhado e difícil diploma. Vocês são incríveis, e obrigado por compartilharem comigo essa jornada do saber filosófico.

Por fim, quero agradecer a minha família. Meu tio, Sidney Rodrigues, que me acolheu, me ajudou e sempre me apoiou em diversos momentos de necessidade durante essa trajetória. Esse trabalho também é seu.

Quero agradecer aos meus avós, Adelina Fernandes de Jesus e meu falecido avô, Seu Honório Rodrigues da Silva, que nos deixou em janeiro deste ano. Eu amo demais vocês, meus velhinhos, vocês são a cola que une a nossa família, meu exemplo de perseverança e luta para criar os filhos com muita dificuldade. Minha avó, uma senhora que teve paralisia infantil e, apesar das grandes dificuldades que passou, criou todos os seus filhos com muito carinho. Meu avô, que, ainda jovem, veio fugido da seca do interior da Bahia para Goiás. Homem negro, trabalhador, guerreiro, que sempre estava com seu fumo e seu cafezinho, contando os seus casos, que todos deveriam prestar atenção, senão ele ficava chateado. Eu sinto tanto a sua falta, vó, mas sei que, seja onde estiver, o senhor está olhando por nós aqui na terra. Vovó e Vovô, esse trabalho também é de vocês.

Quero agradecer ao meu irmão, Marcos Vinicius Rodrigues. Irmão, não tenho nem palavras para agradecer tudo que você fez por mim todos esses anos. Apesar de nossas constantes brigas quando crianças, sempre nos amamos e nos apoiamos em todos os momentos de nossas vidas. Você é um cara incrível, e, apesar de sua pose de machão e desapegado, dentro de você reside um homem sensível, amoroso, que chora quando vê animais feridos, que ama a família e busca sempre ajudar quando precisam de você. Irmão, eu te amo muito, você sempre será o meu grandão protetor. Marcos Vinicius, esse trabalho também é seu.

Quero agradecer meus outros irmãos, Kaiky Rodrigues, Halley Rodrigues e João Henrique Rodrigues. Vocês são os grandes amores da minha vida, meus eternos bebezinhos. Vocês serão grandes homens. Esse trabalho também é de vocês. Estendo meus agradecimentos ao meu primo e irmão, Jhonatan do Valle. Cara, só nós sabemos dos nossos corres, você é um grande amigo, primo e irmão. Eu te amo e te admiro muito. Esse trabalho também é seu. Quero agradecer ao meu irmão, Rodrigo Barbosa, você me inspirou a vir estudar em uma universidade, sendo o primeiro a entrar e concluir. Esse trabalho é seu.

Agradeço aos meus sobrinhos, Levi, Ágatha e Alice. Vocês são bênçãos na minha vida e seus respectivos pais são pessoas incríveis na minha vida. Esse trabalho é de vocês.

Por fim, quero agradecer aos meus pais, Marco Aurélio Camelo Barbosa e Vanderleia Rodrigues de Jesus, meus genitores que me presentearam com a vida, sou enormemente grato por ser filho de vocês. Contudo, meu maior agradecimento vai para uma mulher guerreira, mãe de cinco filhos, dos quais quatro criou sozinha, minha mãezinha, rainha e amor da minha vida, Vanderleia Rodrigues de Jesus. Mãe, a senhora é minha maior fonte de inspiração, que, apesar de todas as adversidades da vida, nunca falhou no seu papel de mãe, me deu comida,

casa, roupa, calçado, educação e escolaridade, mas, acima de tudo isso, me deu seu amor e sua amizade. Você é a minha melhor amiga e confidente, sempre fomos fechados um no outro e nos apoiando nessa jornada de vida. Mãe, acima de qualquer pessoa nesta vida, esse trabalho é seu. Meu porto seguro, em seus braços me deitei diversas vezes e seu calor, como uma onça, me protegeu de tudo e de todos que me queriam mal. Quantas noites passou acordada pensando no que daria para seus filhos comerem no café da manhã, no almoço e no jantar, como compraria os uniformes e os materiais escolares dos quatro filhos. Eu sei que tudo que você fez na sua vida foi pensando no melhor para seus filhos, e você e seu bem-estar sempre em segundo plano. Mamãe, você me educou muito bem, não tenho inimizades, sou estudioso, tenho ótimos amigos, estou vivo e com saúde, tudo graças a você. Agradeço por todos os seus esforços, tudo valeu a pena. Te amo mil milhões. Esse trabalho é seu, meu amor.

Diversas emoções giraram em torno desses agradecimentos, das lembranças de todas as pessoas e momentos que contribuíram para que eu chegasse onde estou. Agradeço a todas essas pessoas por terem me ajudado de alguma forma nessa jornada. Sem vocês eu não teria chegado até aqui. Obrigado, família, amigos, professores e conhecidos. Esse trabalho não tem somente meu suor e dedicação, também tem o de todos vocês. Esse trabalho é nosso e a luta continua sempre.

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se no contexto educacional brasileiro, onde se busca superar as limitações das abordagens pedagógicas tradicionais e promover uma educação mais crítica e emancipadora através do ensino de filosofia. O objetivo central é investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani para o ensino de filosofia, baseado em Silvio Gallo. Para alcançar essa finalidade, e tendo-se uma abordagem metodológica bibliográfica, partiu-se de uma análise histórica dos contextos educacionais vigentes durante as principais tendências pedagógicas, de como eram – ou de como são – os processos educacionais nas tendências liberais e progressistas, suas diferenças e seus defensores. Ao se analisar os pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, pôde-se compreender que essa tendência pedagógica, diferentemente da metodologia de ensino de Silvio Gallo, abarca ideais progressistas que visam trabalhar a educação como formadora de agentes sociais ativos que busquem transformar a sociedade através da prática social. Diante disso, duas potenciais contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de filosofia referem-se à prática social inicial e final, que contribuíram para enriquecer a metodologia de ensino de filosofia de Silvio Gallo, juntamente com a catarse. Outra contribuição foram seus pressupostos filosóficos, que embasaram uma educação crítica e emancipadora para o ensino de filosofia. Conclui-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, com sua abordagem crítica, dialética, fundamentada na prática social, nos fatores histórico-culturais e na promoção da transformação social através da emancipação intelectual, fornece uma estrutura teórica e metodológica capaz de potencializar o ensino de filosofia. Ao adotar esses princípios, o ensino de filosofia, baseado em Silvio Gallo ou não, pode se tornar uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, já que a educação é a melhor ferramenta para a transformação social.

**Palavras-chaves:** Ensino de Filosofia; Educação Crítica; Metodologia; Emancipação Educacional; Prática Social.

## ABSTRACT

This research is situated within the Brazilian educational context, where the aim is to overcome the limitations of traditional pedagogical approaches and promote a more critical and emancipatory education through the teaching of philosophy. The central objective is to investigate the contributions of Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy to the teaching of philosophy, based on Silvio Gallo. To achieve this aim, and employing a bibliographic methodological approach, an historical analysis was conducted of the prevailing educational contexts during the main pedagogical trends, examining how educational processes were or are in liberal and progressive trends, their differences, and their proponents. By analyzing the philosophical assumptions of Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy, it was possible to understand that this pedagogical trend, unlike Silvio Gallo's teaching methodology, encompasses progressive ideals aimed at working education as a builder of active social agents seeking to transform society through social practice. In this regard, two potential contributions of Historical-Critical Pedagogy to the teaching of philosophy refer to the initial and final social practice, which enriched Silvio Gallo's philosophy teaching methodology, along with catharsis. Another contribution was its philosophical assumptions, which supported a critical and emancipatory education for the teaching of philosophy. It is concluded that Historical-Critical Pedagogy, with its critical, dialectical approach, grounded in social practice, historical-cultural factors, and the promotion of social transformation through intellectual emancipation, provides a theoretical and methodological framework capable of enhancing the teaching of philosophy. By adopting these principles, the teaching of philosophy, based on Silvio Gallo or not, can become a powerful tool for building a more just and equitable society, as education is the best tool for social transformation.

**Keywords:** Philosophy Teaching; Critical Education; Methodology; Educational Emancipation; Social Practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI.....</b>	<b>18</b>
1.1 O que são tendências pedagógicas?.....	18
1.2 A Tendência Pedagógica Histórico-Crítica.....	24
1.3 Quem é Dermeval Saviani?.....	25
1.4 Sobre a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani.....	26
1.5 Metodologia da PHC.....	29
1.6 Pressupostos Filosóficos da PHC de Dermeval Saviani.....	32
1.7 Compromisso Político e Competência Técnica na educação segundo a PHC.....	35
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>O ENSINO DE FILOSOFIA DE SILVIO GALLO.....</b>	<b>38</b>
2.1 O Ensino de Filosofia e suas Especificidades.....	38
2.2 Quem é Silvio Gallo?.....	39
2.3 Compreensões Filosóficas de Ensino.....	40
2.4 A Filosofia do Ensino de Silvio Gallo: Criação de Conceitos.....	44
2.5 A Filosofia do Problema.....	47
2.6 As Etapas do Ensino de Filosofia de Silvio Gallo.....	51
2.7 O Papel do Professor de Filosofia na Perspectiva do Silvio Gallo.....	54
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>CONTRIBUIÇÕES DA PHC PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>58</b>
3.1 Problematizando o Ensino de Filosofia de Silvio Gallo.....	58
3.2 Encontro das Metodologias do Saviani e do Gallo.....	63
3.3 Contribuições dos Pressupostos Filosóficos da PHC para o Ensino de Filosofia.....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia desempenha um papel crucial na formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender e transformar a realidade social em que vivem. Contudo, é evidente que a eficácia desse ensino dependerá significativamente das abordagens pedagógicas adotadas. Sendo assim, a abordagem Pedagógica Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani se apresenta como uma proposta teórico-metodológica incorporada, voltada para a superação das limitações das propostas liberais e reprodutivistas, o que promove uma educação crítica e emancipadora. O respectivo trabalho tem como objetivo central analisar as contribuições teórico-metodológicas da PHC para o ensino de filosofia na proposta de Silvio Gallo.

A filosofia é tão rica em ideias, correntes e linhas de pesquisa quanto qualquer outra área do conhecimento. Assim, o ensino de filosofia tem um diferencial crucial para a própria filosofia e sua perpetuação no mundo contemporâneo: é por meio dela que as novas gerações têm seus primeiros contatos com a tradição filosófica. As abordagens tradicionais de ensino de filosofia falham em atrair a atenção das novas gerações, pois o imediatismo dos tempos modernos e as rápidas trocas de informações incentivam as pessoas a buscarem uma utilidade prática em tudo ao seu redor, inclusive no âmbito educacional. Nesse contexto, é essencial repensar como o ensino de filosofia e a própria filosofia são apresentadas aos estudantes. As metodologias mais interativas e conectadas com a realidade dos alunos podem tornar o ensino de filosofia mais relevante e envolvente. Incorporar discussões sobre questões contemporâneas, utilizar recursos tecnológicos e promover debates que estimulem o pensamento crítico são algumas estratégias que podem ser adotadas.

Sabe-se que Gallo e Saviani se fundamentam em perspectivas filosóficas muito distintas, com Gallo frequentemente associando-se a abordagens pós-modernas e Saviani ancorado em teorias pedagógicas críticas e histórico-críticas. Contudo, esta pesquisa buscou trazer um viés empírico e prático para o ensino de filosofia, destacando as contribuições da PHC que podem melhorar a qualidade do ensino dessa disciplina.

Desde jovem, houve uma admiração pela profissão docente, que se concretizou no ensino médio com a descoberta da vocação para essa profissão com algumas experiências. Professora de Ciências Humanas, especialmente uma professora de história e filosofia, exerceram grande influência. Vindo de uma família de baixa renda e observando a luta diária de uma mãe solteira, a educação foi vista como um meio para melhorar a vida e ajudar a família. A escolha do tema se baseia na crença de que a educação é essencial para superar a

marginalidade e combater a opressão. Silvio Gallo, com sua obra *Metodologia de Ensino de Filosofia*, serviu de inspiração inicial na graduação, reforçando o desejo de unir teoria e prática no ensino. Experiências acadêmicas fortaleceram ainda mais o compromisso com a docência e a transformação social por meio de uma educação crítica.

A escolha do autor Silvio Gallo baseia-se na importância de valorizar pesquisas e obras brasileiras, pois, para abordar a educação em contextos mais específicos, como a educação brasileira, é essencial partir das vivências sociais dessa localidade. Silvio Gallo foi selecionado por ter dedicado anos de sua vida a pesquisas e contribuições significativas para o ensino. Seu trabalho reflete um profundo compromisso com a educação filosófica e a busca por métodos que dialoguem com as vivências dos estudantes. Em conexão, reforçando a filosofia da educação, a escolha do professor Dermeval Saviani também se destaca por suas contribuições para a educação brasileira, mesmo que com pressupostos filosóficos e pedagógicos mais abrangentes que o de Silvio Gallo. Saviani enfatiza a importância de uma abordagem educacional que parta da prática social discente. Como na ideia de Platão, onde, para ele, o papel da educação não é formar indivíduos para si mesmo, mas formar cidadãos para a polis. Assim, trabalhar a filosofia a partir da prática social dos alunos contribuirá para que esse preparo seja mais efetivo, e os estudantes saiam do ensino médio com as bagagens teóricas e ferramentas necessárias para aplicar seu conhecimento em sociedade.

Por fim, a filosofia da educação pode desempenhar um papel transformador na sociedade ao encorajar novas compreensões de ensino e promover valores como ética, justiça, equidade e cidadania. Em tempos de polarização e crises sociais, a filosofia pode oferecer uma base sólida para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Portanto, pesquisar na filosofia da educação é investir no futuro de uma sociedade mais consciente e responsável, na esperança de uma vida melhor para todas as pessoas.

A relevância de se estudar a PHC no contexto do ensino de filosofia se faz presente na urgência de repensar as práticas educativas para formar indivíduos capazes de atuar em sociedade de forma examinada e autêntica. No contexto social de um mundo marcado por contratempos sociais, políticas e econômicas, é imprescindível que a educação filosófica vá além da simples transmissão de conhecimento, incentivando a análise não ingênua e a transformação social. A PHC, com sua abordagem crítica, dialética e emancipatória, fornece uma estrutura teórica e metodológica que pode enriquecer significativamente o ensino de filosofia.

Essa pesquisa partiu de um problema principal que norteou todo o processo: “Como a PHC pode contribuir para um ensino de filosofia que busque formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade?” Esta questão surge a partir da conscientização da necessidade de identificar abordagens pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento filosófico de forma passiva, mas que também capacitem os alunos a aplicarem-no de maneira crítica na sua prática social, fornecendo as ferramentas teóricas necessárias para essa finalidade.

Para que fosse possível chegar a uma resposta para essa pergunta, a pesquisa foi estruturada com base no seguinte objetivo. O essencial foi analisar as contribuições teórico-metodológicas da tendência Pedagógica Histórico-Crítica de Dermeval Saviani para o ensino de filosofia, na proposta de Silvio Gallo. Para alcançar essa meta, essa pesquisa passou por alguns objetivos específicos, que são: a) identificar historicamente o contexto educacional vigente durante as principais tendências pedagógicas; b) analisar os principais fundamentos que norteiam a tendência Pedagógica Histórico-Crítica de Dermeval Saviani; c) aprofundar as etapas metodológicas do ensino de filosofia proposta por Silvio Gallo; e d) evidenciar a importância de uma metodologia de ensino voltada para a educação crítica e emancipadora. Isto foi possível através de uma revisão bibliográfica, o que permitiu uma análise profunda das contribuições da PHC para o ensino de filosofia de Silvio Gallo. A revisão dos títulos incluiu obras fundamentais de Dermeval Saviani, Silvio Gallo, e outros filósofos e estudiosos da educação e seus fundamentos, além de artigos científicos e publicações que discutem a temática. Dessa forma, a metodologia bibliográfica utilizada nesse texto, possibilitou uma compreensão abrangente e integrada das potencialidades da PHC para o ensino filosófico.

Assim, o primeiro capítulo apresenta um panorama das principais tendências pedagógicas dos séculos XIX e XX, passando pela pedagogia tradicional, renovada não diretiva e tecnicista, que se enquadra, segundo Saviani, nas abordagens pedagógicas liberais, assim como nas abordagens pedagógicas progressistas, que, segundo o autor, abarcam as tendências progressistas libertadora, libertária e a crítico-social do conteúdo; esta última também conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Posteriormente, aborda-se, de fato, a PHC de Saviani e seus pressupostos filosóficos e metodológicos. O segundo capítulo se atentou em aprofundar o processo de ensino filosófico na perspectiva do professor e filósofo Silvio Gallo, passando por sua metodologia, seus fundamentos e em que consiste esse fazer educativo, como o papel do professor de filosofia e da escola. O terceiro capítulo traz as contribuições da PHC para o ensino de filosofia, e uma proposta de união metodológica entre a PHC e a metodologia de ensino de filosofia do Silvio Gallo, complementando suas idéias

com os conceitos de materialismo histórico, dialética marxista, teoria do conhecimento, práxis e emancipação educacional que são os principais fundamentos da Tendência Pedagógica Histórico-Crítica (TPHC) de Saviani.

Esses conceitos marxistas revelam-se ainda mais no contexto da prática social como aspectos centrais na existência em sociedade, pois é na prática social que esses conceitos se manifestam e se concretizam. Ao situar os contextos históricos e materiais e analisar as contradições sociais, os indivíduos conseguem ter uma visão mais abrangente crítica do mundo a sua volta, possibilitando que se utilize da razão, respaldada pelo conhecimento teórico para aplicar na prática, concretizando a práxis, pois a teoria e a prática devem possuir uma relação dialética entre si. Assim, esse enfoque não somente enriquece a compreensão teórica, mas também proporciona uma vivência rica e significativa, mostrando a filosofia como uma ferramenta poderosa na compreensão e transformação social.

Por fim, esta pesquisa busca oferecer uma compreensão integrada de como a PHC pode enriquecer o ensino de filosofia, promovendo uma educação crítica, reflexiva e emancipadora. Acredita-se que, ao adotar os princípios da PHC, o ensino de filosofia pode se tornar uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## CAPÍTULO I

### PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI

#### 1.1 O QUE SÃO TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS?

A educação é um processo contínuo e dinâmico que visa o desenvolvimento integral das pessoas. Vai além da mera transmissão do conhecimento acadêmico, e inclui a formação de competências, habilidades e valores essenciais para a sobrevivência na sociedade. Através da educação, pretende-se fortalecer a curiosidade, incentivar o pensamento crítico e inspirar a criatividade nos alunos. Além disso, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, na construção de identidades individuais e coletivas e na preparação dos indivíduos para os desafios e demandas do mundo atual. Um sistema educacional eficiente e inclusivo contribui para a autodeterminação das pessoas, capacitando-as para tomarem decisões informadas, exercerem seus direitos e contribuírem positivamente para o progresso da sociedade como um todo. Por esta compreensão, entende-se a educação como um processo informal, que ocorre nos vários âmbitos sociais sem caráter protocolar, e formal, tendo uma intenção instrucional e institucional. Sobre a educação formal, Saviani afirma: "[...] a educação 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, 2011, p. 13). Essa educação será mais proveitosa se tiver os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica [PHC].

Porém, antes de iniciar a análise da PHC, é fundamental compreender o conceito de tendência pedagógica<sup>1</sup>, uma vez que ela desempenha um papel crucial na educação e a PHC é uma das tendências pedagógicas existentes. O professor de Filosofia, Cipriano Luckesi, define tendências pedagógicas como as diversas teorias filosóficas que tentam explicar e guiar a prática educacional em diferentes épocas e circunstâncias da história humana (Luckesi, 1990). Cada tendência pedagógica possui concepções específicas sobre o papel do docente, do discente, das avaliações e metodologias de ensino. É fundamental que os professores e gestores escolares conheçam as principais tendências e suas características, para que possam

---

<sup>1</sup> O conceito 'pedagogia', que na sua origem significou 'arte de conduzir a criança', ou profissão de educador, "passou depois a designar qualquer teoria da educação, entendendo por teoria não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional" (Abbagnano, 2007, p. 758).

escolher a abordagem certa para cada situação. Entretanto, vale ressaltar que os profissionais da educação podem utilizar características que acreditam ser relevantes de diferentes tendências na mesma prática educativa de forma que atendam da melhor forma possível às necessidades específicas da realidade escolar.

Existem diversas tendências pedagógicas com suas respectivas teorias filosóficas, e as principais são: tendência Liberal Tradicional, tendência Liberal Renovada não-diretiva, tendência Liberal Tecnicista, tendência progressista Libertadora, tendência progressista Libertária e, por fim, tendência progressista Crítico social dos conteúdos ou Histórico-Crítica. Como dito anteriormente, cada tendência tem suas características e especificidades práticas.

Comparando as tendências pedagógicas liberais com as progressistas, percebe-se que são abordagens diferentes assentadas em pressupostos políticos distintos. As tendências pedagógicas liberais assentam numa concepção educativa que privilegia o indivíduo e o desenvolvimento das competências individuais, a autonomia do aluno e a formação de cidadãos capazes de se adaptarem e se distinguirem na sociedade. Essas abordagens enfatizam a instilação de conhecimento acadêmico, a disciplina e o desenvolvimento de aptidões consideradas essenciais para o sucesso individual, como a competitividade e o raciocínio lógico. As tendências pedagógicas progressistas, por sua vez, têm uma visão mais voltada para a participação ativa do aluno no processo educacional. Essas enfatizam a aprendizagem significativa, a interação social, a valorização dos interesses e necessidades dos alunos e a relação entre teoria e prática. Uma abordagem progressista exige uma educação mais contextual que vincule o conteúdo às realidades do aluno e incentive a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Doravante, tratar-se-á das especificidades de cada tendência. A tendência liberal tradicional é uma abordagem educacional pautada na transmissão de conteúdos pelos professores aos alunos, normalmente os materiais didáticos utilizados nessas aulas são quadro, giz e livros. Ela começou no Brasil com os Jesuítas, após a chegada dos portugueses em 1500. Nesta tendência, os docentes e a instituição dão mais valor à memorização e repetição das informações como forma de aprendizado, de forma que a postura do professor é de autoridade em relação aos discentes, sendo ele considerado portador de todos os saberes e verdades absolutas.

De acordo com o professor Saviani (1999), nesta tendência, as escolas são organizadas em classes, cada uma delas tendo um professor razoavelmente bem preparado. Na pedagogia tradicional, os professores são as figuras centrais de todo o processo de ensino-aprendizagem,

sendo responsáveis por dominar as suas classes e transmitir os conteúdos e exercícios para que os alunos possam realizá-los de maneira disciplinada. Cabe ao professor manter a disciplina e a organização da turma. Cecilia Queiroz e Filomena Moita acrescentam que:

à proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que deveria ser denso e livresco, e corrigir (Queiroz; Moita, 2007, p. 3).

Uma das principais críticas à tendência liberal tradicional é o fato de ela desconsiderar o individualismo dos alunos e desvalorizar a construção do conhecimento empírico com a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase na memorização e repetição das informações acaba por limitar o pensamento crítico dos alunos.

A tendência liberal renovada não-diretiva [Escola Nova], de acordo com Saviani, surgiu em resposta às falhas do ensino tradicional, principalmente a marginalização dos educandos. O escolanovismo, como ficou conhecida essa tendência, surgiu como uma crítica à pedagogia tradicional, propondo uma nova maneira de entender a educação. Essa pedagogia propõe uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, focada nos interesses dos alunos, com momentos para experimentação e construção do conhecimento, que devem partir do interesse do aluno (Queiroz; Moita, 2007). Um dos principais defensores dessa tendência pedagógica foi Anísio Teixeira, o qual defendia uma escola gratuita baseada nos ideais do movimento da Escola Nova. A tendência liberal renovada é não-diretiva, pois enfatiza a não interferência do docente no processo de aprendizagem dos alunos, o professor atua como um facilitador, que proporciona um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades.

Enquanto na pedagogia tradicional a marginalização<sup>2</sup> é resultado da desigualdade entre as pessoas, a pedagogia nova assume como premissa que cada indivíduo é único e essencialmente diferente (Saviani, 1999). Segundo Saviani, ao contrário da tendência tradicional, na renovada não-diretiva, o papel da educação é de equalização social, pois é um instrumento de correção da marginalidade à medida que cumpre a função de ajustar e adaptar

---

<sup>2</sup> A marginalidade é um fenômeno social que se refere aos grupos ou classes dominados na sociedade. Esses grupos são considerados marginalizados por não possuírem capital econômico [força material] e capital cultural [força simbólica]. A marginalidade está intrínseca às relações de produção capitalista, sendo a educação um meio de se superar a marginalidade, porém, na realidade, ela é utilizada como meio reforçador dela. Diferentes teorias interpretam a marginalidade de maneiras distintas, algumas considerando a educação como um instrumento de equalização social e outras como um fator de discriminação social (Saviani, 1999).

os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação pelos outros e pelos demais (Saviani, 1999).

As autoras Cecília Queiroz e Filomena Moita (2007) discorrem que, na pedagogia nova [tendência liberal renovada não-diretiva], o papel da escola é adequar as necessidades individuais ao meio e propiciar experiências, cujo centro de todo o processo seja o aluno. Já o papel do aluno nessa linha teórica é sempre buscar, conhecer, experimentar, tentar entender e praticar. Em sala de aula, na relação professor-aluno, o professor assume um papel de auxiliador, mediador, para que os alunos realizem suas experiências em um clima democrático e aberto. O conhecimento na pedagogia nova é algo inacabado, que sempre pode ser descoberto ou reinventado, e é baseado na experiência cognitiva dos alunos, ou seja, é progressivo, os discentes aprendem experimentando, e o sistema de avaliação é pautado na qualidade e no processo, não nos resultados ou na quantidade. Porém, essa tendência pedagógica, apesar de ser centrada no aluno, não possui um caráter crítico, pois ele não é incentivado a realizar uma análise crítica do meio social em que está inserido, tendo a escola ainda como um meio de reprodução social, enfatizando as desigualdades e injustiça social.

No final dos anos 60, surgiu uma nova tendência pedagógica, a pedagogia tecnicista. O novo modelo consiste em um tipo de ensino baseado no mesmo sistema organizacional fabril. A educação é guiada pelos princípios da neutralidade científica, da racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o processo educativo mais objetivo e operacional. Ao contrário do ensino tradicional, onde o professor é o centro de toda a educação, e da pedagogia nova, que coloca o aluno como centro de tudo, a pedagogia tecnicista tem como foco o sistema científico e burocrático, que determina como, quando e o que deve ser ensinado. Nesse processo, tanto os professores quanto os alunos são figuras secundárias.

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais [...] (Saviani, 1999, p. 24).

No entanto, críticos argumentam, como Paulo Freire e Dermeval Saviani, que a pedagogia tecnicista desconsidera a importância do desenvolvimento integral do aluno, ignorando aspectos sociais, emocionais e culturais envolvidos no processo de aprendizagem. Eles defendem uma abordagem mais humanista e crítica da educação, que leve em conta as necessidades e experiências individuais dos alunos e estimule a reflexão e a participação ativa no processo de aprendizagem, o que não é visto nessa tendência. De acordo com Queiroz e

Moita (2007), o "tecnicismo educacional", influenciado pelas teorias da aprendizagem e pela abordagem sistêmica do ensino, caracteriza-se como uma prática pedagógica altamente controladora, com atividades repetitivas e programadas, sem espaço para reflexão, e detalhadas em excesso. O tecnicismo enfatiza a neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade no processo educacional. Com o processo sendo baseado na organização fabril, a pedagogia “[...] perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações” (Saviani, 1999, p. 26).

Gerada e fortalecida principalmente por Paulo Freire no final dos anos 70 e começo dos anos 80, a tendência pedagógica progressista libertadora ganhou força. Esse período foi marcado por uma forte movimentação de educadores e das minorias, tendo em vista que o país passava por um momento de cerceamento democrático, durante um dos períodos mais obscuros da história do país, a Ditadura Militar. Nesse período, a liberdade de expressão, valores culturais, lutas sociais, e o próprio sistema educacional foram reprimidos pelos militares.

Em prol de uma educação democrática, crítica e libertadora, a corrente progressista libertadora ganhou força no meio educacional. Graças a essa tendência progressista libertadora, muitos autores liberais quiseram retomar as tendências conservadoras, no entanto, as tendências progressistas encontraram repercussão no contexto dessa mudança social e política e foram adotadas por muitos educadores em diferentes partes do país. O livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado por Paulo Freire em 1968, tornou-se uma referência importante para os defensores dessa abordagem e teve um impacto duradouro na educação brasileira nas décadas seguintes.

A tendência pedagógica progressista libertadora, segundo Queiroz e Moita (2007), é caracterizada pela ênfase no não-formal, sendo a escola um espaço crítico, que questiona a relação do homem com o meio social. Os alunos nessa linha teórica são incentivados a refletir sobre sua realidade; opressões e suas causas, resultando, assim, no engajamento do homem na sua luta por liberdade. A relação professor-aluno é uma relação horizontal, onde estes são posicionados como sujeitos do ato de conhecer, já o conhecimento é adquirido através da cultura, que se integra nas condições do seu contexto de vida, refletindo sobre ela e dando respostas aos seus desafios, utilizando para alcançar esse objetivo a participação e a busca pela construção desse conhecimento. Temas baseados na vida dos próprios discentes são usados para ministrar os conteúdos e sua avaliação é feita a partir da autoavaliação dos

alunos. O professor José Carlos Libânio afirma que “[...] a educação libertadora, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica” (Libânio, 1985, p. 21).

Diferente da libertadora, a tendência pedagógica progressista libertária, segundo Queiroz e Moita (2007), surge como fruto da abertura democrática a partir dos anos 80, com o retorno dos exilados ao Brasil, conquista da liberdade de expressão pelos veículos de comunicação, acadêmicos, políticos e culturais. É caracterizada principalmente pelas modificações institucionais. Essa linha teórica acreditava que, partindo dos níveis mais baixos da educação, iria modificar todo o sistema educacional, negando qualquer forma de autoridade ou poder, como explicita Libânio, “a ideia básica da pedagogia libertária é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão ‘contaminando’ todo o sistema” (Libânio, 1985, p. 25). O interesse em escolas democráticas e inclusivas valorizava o interesse de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. O principal defensor dessa linha pedagógica é o sociólogo e professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Miguel Gonzalez Arroyo, que defende uma educação integral e com foco no desenvolvimento crítico dos discentes.

A linha teórica da pedagogia progressista libertária incentiva a realização de atividades em grupos, como associação de moradores, grêmios estudantis, assembleias, associação de pais e responsáveis, entre outras atividades realizadas em grupo, como discorre as autoras Cecília Queiroz e Filomena Moita:

Essa tendência defende, apoia e estimula a participação em grupos e movimentos sociais: sindicatos, grupos de mães, comunitários, associações de moradores etc., para além dos muros escolares e, ao mesmo tempo, trazendo para dentro dela essa realidade pulsante da sociedade (Queiroz e Moita, 2007, p. 13).

Na tendência progressista libertária, Queiroz e Moita (2007) discorrem que a escola deve transformar o discente no sentido libertário, trabalhando a resistência do aluno ao Estado e aos seus aparelhos ideológicos. O aluno deve refletir sobre a sua realidade, opressões e suas causas, resultando no engajamento na luta por libertação [pode-se notar que, em alguns pontos, há uma semelhança relevante com a tendência progressista libertadora]. O professor é um conselheiro à disposição do aluno, sendo o conhecimento adquirido através das reflexões sobre a cultura e a busca de resposta sobre os desafios dela. Os conteúdos são resultados das necessidades do grupo, com avaliação sendo feita pelos próprios alunos, sem caráter punitivo.

## 1.2 A TENDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como já explicitado, a tendência pedagógica liberal enfatiza o desenvolvimento de conhecimento acadêmico e habilidades competitivas, com ênfase no desenvolvimento individual e na adaptação do aluno à sociedade. As tendências progressistas enfatizam a participação ativa do aluno, o aprendizado significativo e a relação entre teoria e prática. Aqui, se discutirá a tendência pedagógica crítico social dos conteúdos (histórico-crítica), que se destaca das demais por buscar transformar a sociedade, relacionando o conteúdo escolar com a realidade e promovendo a reflexão crítica. Portanto, a PHC é de grande importância, pois ajuda os educadores a conduzirem suas atividades com uma consciência mais aprofundada das demandas sociais contemporâneas, orientando as práticas pedagógicas e aprimorando o processo de ensino-aprendizagem.

A tendência pedagógica crítica dos conteúdos busca uma transformação social por meio de reflexões críticas sobre os conteúdos ensinados. Essa abordagem parte do princípio de que o conhecimento não deve ser transmitido de forma neutra, mas sim analisado e questionado, considerando sua relevância social, cultural e política. A ênfase é dada à problematização dos conteúdos, estimulando o questionamento, o debate e a reflexão crítica. A integração entre teoria e prática, com atividades voltadas para questões sociais, é valorizada. Cecilia Queiroz e Filomena Moita (2007) afirmam que essa tendência prioriza a aquisição de conhecimentos científicos, a prática de métodos de estudo e a construção de habilidades e raciocínio científico, visando desenvolver a consciência crítica diante de uma realidade social injusta e desigual. Dermeval Saviani, elaborador da tendência pedagógica histórico-crítica no Brasil, argumenta que o papel da escola é socializar os conhecimentos historicamente produzidos; proporcionando os instrumentos adequados. Segundo Saviani (2011, p. 14), "A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]."

Na tendência pedagógica crítico social dos conteúdos, a escola é parte integrante do todo social, preparando o aluno para uma participação ativa socialmente, sendo o mesmo, sujeito no mundo e situado como ser social. O professor nessa tendência é um profissional competente que direciona o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um mediador entre conteúdo e aluno. O conhecimento é construído pela experiência pessoal e subjetiva, tendo como metodologia o contexto cultural e social dos discentes e conteúdos universais, sempre

reavaliados frente à realidade social. O processo avaliativo se dá através da experiência, a qual somente pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, os externos podem levar ao desajustamento (Queiroz; Moita, 2007). Em resumo, a pedagogia histórico-crítica busca um fazer educativo pautado na superação dos problemas sociais, na formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade; na construção de uma sociedade justa e igualitária. A reflexão, contextualização e interação são elementos centrais no processo educativo, valorizando a relação teórica e prática, com um papel ativo do docente e dos discentes na construção do conhecimento.

### 1.3 QUEM É DERMEVAL SAVIANI?

Dermeval Saviani nasceu em Santo Antônio de Poses – SP, em 3 de fevereiro de 1944, é um renomado filósofo e educador brasileiro e possui diversas contribuições no campo da educação. Formou-se em filosofia pela Universidade Católica de São Paulo [PUC] em 1966, doutorado em Filosofia da Educação pela mesma instituição em 1971, e pós-doutorado pela *Università di Bologna* [UNIBO], na Itália. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP]. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação.

Ao longo da carreira, Saviani tornou-se uma figura importante no campo da educação no Brasil. Foi professor, pesquisador e autor de inúmeros livros e artigos sobre educação e pedagogia. Suas obras mais importantes são os livros ‘Escola e Democracia’ e ‘Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações’, onde analisa a relação entre educação e sociedade, defendendo um sistema educacional mais inclusivo, autônomo e fundamentado no pensamento crítico e científico. Saviani recebeu diversas homenagens e premiações no decorrer da carreira, como o Prêmio Zeferino Vaz de Reconhecimento Acadêmico [1997] pela produção científica realizada entre 1994 e 1997 na UNICAMP; Prêmio Jabuti [2008], de melhor livro, Câmara Brasileira do Livro; Prêmio CAPES Anísio Teixeira [2016], pela contribuição à educação básica, CAPES-MEC. Dermeval ainda conquistou três títulos de Doutor Honoris Causa, em 2017, pela Universidade Federal da Paraíba [UFPB], outro no mesmo ano pela Universidade de Tiradentes de Sergipe, e, em 2019, pela Universidade Federal de Santa Maria [UFSM].

Segundo a página da Universidade Federal de Santa Maria, Saviani atuou como professor no Curso de Pedagogia da PUC-SP em 1967. Em 1975, lecionou na Universidade Federal de São Carlos [UFscar], onde colaborou na implementação do Mestrado em Educação. Voltou a ser professor na PUC-SP em 1978, onde ajudou na consolidação do Doutorado em Educação. O educador concluiu sua Livre Docência em História da Educação na UNICAMP em 1986 e, posteriormente, entre 1989 e 1992, coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Nos próximos tópicos, tratar-se-á acerca das especificidades da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, como sua metodologia e os pressupostos filosóficos em que está enraizada a PHC.

#### 1.4 SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI

Com o intuito de superar os problemas das teorias não-críticas [tendências da pedagogia tradicional, liberal Renovadora não-diretiva e da pedagogia tecnicista] e das teorias crítico-reprodutivistas<sup>3</sup>, Dermeval Saviani, elaborou uma teoria crítica da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>4</sup> [PHC], não com o intuito de elaborar uma proposta metodológica, mas sim, uma teoria pedagógico-filosófica, que parta dos pressupostos teóricos-filosóficos que ampliam a compreensão para uma formação educacional crítica e científica, que almeja a inserção das classes populares a uma escola com qualidade de ensino; que una o domínio de conteúdos com a construção de habilidades mentais e físicas, erigindo, assim, uma consciência que não ache normal as injustiças sociais. Para Saviani, uma

---

<sup>3</sup> Nessas teorias, o sistema educacional é meramente uma reprodução da sociedade; um instrumento do sistema capitalista. Saviani traz a crítica de que “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 1999, p.27). O professor Saviani discorre que “estas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais” (Saviani, 1999, p.40). Essas abordagens incluem a teoria do Sistema enquanto Violência Simbólica de Bourdieu e Passeron; a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado do Louis Althusser, e a teoria da Escola Dualista do Baudelot e Establet.

<sup>4</sup> Saviani concebe a pedagogia histórico-crítica como “uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas” (Saviani, 2011, p. 101).

pedagogia verdadeiramente efetiva não está entre a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, mas em uma teoria que supre ambas, incorporando seus avanços e superando seus limites (Leituras Brasileiras, 2017).

Ao destringir o nome da teoria, se torna mais nítida a sua ideia principal. Assim sendo, pedagogia, pois se trata de uma teoria científica da educação; histórico, por trabalhar a historicidade da mesma, buscando enraizar o ato educacional dos conteúdos historicamente sistematizados; e crítica, pois é através de uma crítica da totalidade contraditória da sociedade que se pode alcançar uma educação, cujo objetivo seja conscientizar a população sobre seu papel na sociedade e no mundo como agentes sociais ativos, participando de um sistema complexo que exige dos indivíduos uma postura fora do senso comum, emergida da consciência crítica.

Para Saviani, a educação se origina no ‘trabalho não material’, nesse tipo de trabalho, o ‘produto’ [conhecimento] não se separa do ‘ato de produção’. Discorre o autor:

à compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (Saviani, 2011, p. 20).

Sendo assim, a natureza da educação está enraizada na historicidade humana, em todos os saberes elaborados e sistematizados ao longo de sua trajetória, colocando o homem em um estado de segunda natureza, que se caracteriza pela concretização de seu saber cultural: ideias, valores, hábitos, ou seja, todo o trabalho com finalidade de criar o ‘mundo humano’.

A Pedagogia Histórico-Crítica se caracteriza pela abordagem histórica, pois valoriza o conhecimento acumulado e sistematizado; crítica, pois olha a realidade social para apontar os seus problemas; e transformadora, por buscar conscientizar por meio da educação sobre os direitos e deveres. A educação não envolve somente a transmissão de conteúdos, ela objetiva transformar os alunos em agentes sociais ativos, articulando educação e sociedade no contexto sócio-histórico.

A principal diferença entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a visão crítico-reprodutivista é que a primeira busca “[...] articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista [...]” (Saviani, 2011, p. 58). A expressão ‘concepção histórico-crítica’ se deu pela dificuldade que a palavra “dialética” gerava em ser compreendida corretamente segundo as ideias de Dermeval Saviani, pois, “[...] há um

entendimento idealista da dialética, pelo qual a mesma é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica [...]” (Saviani, 2011, p. 61). Sendo assim, a concepção histórico-crítica abarcava os ‘condicionantes sociais’ da teoria reprodutivista, vinculados com a historicidade, pois os teóricos reprodutivistas não abarcavam o movimento histórico.

Apesar de optar por uma denominação diferente, a PHC é baseada na dialética, ou seja, nas contradições da totalidade, colocando em evidência toda a realidade, ela não pensa nos fenômenos isoladamente. A Pedagogia Histórico-Crítica busca analisar os determinantes [histórico, sociais, culturais, religiosos, etc.] de um fenômeno. Dessa forma, entende-se o fenômeno das coisas no contexto social total. Posto isto, trata-se de uma teoria pedagógica que parte do empírico e chega ao concreto intermediada pelo abstrato, ou seja, trabalha o desenvolvimento de uma visão sincrética [visão sensorial imediata, empírica] para uma sintética [síntese complexa], pois, o ponto de chegada na visão de Saviani é o concreto<sup>5</sup>, e não o empírico<sup>6</sup>, por ser a base da realidade.

Para Dermeval Saviani,

[...] dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitavelmente concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social. (Saviani, 1999, p. 86)

Para melhor assimilação, pense a prática social do primeiro momento como um conhecimento empírico primário, ou seja, um conhecimento social que o aluno já possui por suas vivências na comunidade, esse conhecimento é sincrético, rígido, sem lapidação. O professor dentro da escola baseia o conteúdo nesses conhecimentos, problematizando-os, e, posteriormente, instrumentando-os, criando condições para que haja a catarse, isto é, “[...] elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Saviani, 1999, p. 87), voltando, assim, novamente para a prática social, tendo transformado o conhecimento sincrético em um conhecimento sintético, sintetizado, estruturado, crítico<sup>7</sup>. Esses momentos [etapas] não são lineares, pois a PHC não se baseia na lógica formal [fórmula pronta e igual para todas as escolas], pois é baseada na dialética [contradições], em

<sup>5</sup> O conhecimento sintético é adquirido através de muita articulação crítica dos conhecimentos empíricos (Saviani, 2011).

<sup>6</sup> Esse é o conhecimento que advém da experiência primária, ou seja, sincrética (Saviani, 1999)

<sup>7</sup> Sobre os conceitos abordados por Saviani, “o ponto em que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, ‘Método da economia política’, que está no livro Contribuição à crítica da economia política (Marx, 1973, p. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos” (Saviani, 2011, p. 120).

que a aplicação muda conforme a situação. A seguir, irá se discutir com mais profundidade esses conceitos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

### 1.5 METODOLOGIA DA PHC

A Pedagogia Histórico-Crítica não se encontra entre a tendência liberal tradicional e a tendência liberal renovada não-diretiva, ela propõe uma teoria que vai além de ambas, suprir suas deficiências e incorporar seus pontos positivos. Para Saviani, “[...] os métodos tradicionais e os novos<sup>8</sup>, implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade [...]” (Saviani, 1999, p. 79). Sua metodologia mantém o vínculo entre educação e sociedade, e os professores e os alunos são agentes sociais ativos.

Na obra ‘Escola e Democracia’, Saviani (1999) propõe que o ponto de partida para uma educação pautada na PHC é a ‘prática social’, esse seria o primeiro passo, comum entre professores e alunos, seguido pela problematização, instrumentalização, catarse e, por fim, novamente a prática social. Apesar de professores e alunos terem essa prática em comum, ambos podem se posicionar de forma diferente enquanto agentes sociais diferenciados. Docentes e discentes, de um ponto de vista pedagógico, encontram-se em níveis distintos de compreensão [conhecimento e experiência] da prática social. Para o autor, o professor possui conhecimentos denominados de ‘síntese precária’, isso significa que a compreensão do professor é resultado das articulações dos conhecimentos e experiências adquiridos a partir da prática social. Contudo, ela é considerada precária, já que o docente não pode prever de forma detalhada o nível de compreensão dos alunos no ponto de partida da prática social, ou seja, o professor possui um conjunto limitado de informações sobre os alunos no início do processo educativo. Do ponto de vista dos alunos, o conhecimento destes foi denominado sincrético, isso significa que, apesar de os alunos possuírem conhecimentos e experiências, por serem alunos, implica que não possuem uma articulação completa de sua experiência pedagógica na prática social da sua comunidade. Sendo assim, eles têm limitações em aplicar plenamente o conhecimento adquirido em sala no seu contexto social.

O segundo passo na metodologia proposta por Dermeval Saviani é a ‘problematização’, relacionada à identificação dos principais problemas presentes na prática

---

<sup>8</sup> Enfatizo aqui, que ao escrever ‘escola nova’ ou ‘pedagogia nova’, me refiro ao escolanovismo ou liberal renovada não-diretiva, pois o autor Saviani, diferente de outros, usa essa nomenclatura para se referir a esse período. Libânio – como outros autores –, traz a ‘escola nova’ ou ‘pedagogia nova’ para se referir ao momento histórico e educacional das tendências educacionais progressistas.

social, necessitando da aquisição de conhecimentos para resolvê-los. Porém, mais uma vez essa etapa se difere da tradicional e do escolanovismo, tendo em vista que, na pedagogia tradicional, o professor desempenha um papel central na transmissão de conteúdo e não há uma problematização crítica dele, e a pedagogia nova, apesar de enfatizar uma problematização, esta é tratada como um obstáculo a ser superado pelos próprios alunos. Na PHC, a problematização é apresentada como um processo de ensino-aprendizagem. Ao não apresentar os problemas como um obstáculo, o foco se encontra na identificação dos problemas que surgem na prática social e na busca de soluções. Tais problemas podem se originar de questões concretas e relevantes para os discentes, sendo relacionadas ao contexto social que estão imersos. Como discorre o autor:

O segundo passo não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. (Saviani, 1999, p. 80).

A problematização busca destacar a importância do engajamento dos alunos na identificação e compreensão dos problemas da sociedade, para estimular a reflexão crítica e a busca por soluções. Para tal, os alunos precisam adquirir conhecimentos relevantes para resolver esses problemas e esses conhecimentos não são propostos de forma isolada e descontextualizada.

O terceiro passo se trata da ‘instrumentalização’. Esse passo não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos em comparação com os conhecimentos anteriores, como na pedagogia tradicional, nem na coleta de dados da pedagogia nova<sup>9</sup>. Embora possa envolver transmissão e assimilação de conhecimentos, e, às vezes, o levantamento de dados, esse terceiro passo vai além dessas abordagens. O objetivo da instrumentalização é que os alunos possam resolver os problemas da prática social através da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos. Os instrumentos são produzidos na sociedade e preservados historicamente pelos homens, sendo sua apropriação e transmissão realizada de forma direta ou indireta pelo docente, ou seja, pode ser transmitida diretamente aos alunos ou através de indicações dos meios pelo professor. Segundo Saviani:

[...] não cabe entender a referida instrumentalização no sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta

---

<sup>9</sup> Por pedagogia nova entende-se como tendência pedagógica liberal renovada não-diretiva.

social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (Saviani, 1999, p. 81).

Sendo assim, a instrumentalização busca capacitar os alunos não somente com conhecimentos teóricos e práticos, mas também com a compreensão de forma crítica da realidade social e as ferramentas para uma participação ativa na luta social pela libertação da exploração. A instrumentalização visa formar sujeitos conscientes, que buscam transformar a sociedade por meio de ferramentas culturais.

O quarto passo foi denominado por Saviani de *catarse*<sup>10</sup>. Ele discorre que esse passo não se trata da generalização, proposta pela pedagogia tradicional, que se caracteriza pela aplicação mecânica dos conhecimentos, nem da hipótese, proposta pela tendência liberal renovada não-diretiva [pedagogia nova], que se caracteriza pela formulação de suposições. Neste quarto passo, posteriormente a instrumentalização, é o momento de expressar de forma elaborada o novo conhecimento da prática social que foi alcançado. Sendo assim, os alunos seriam capazes de articular e dialogar de maneira crítica e fundamentada as suas percepções sobre a realidade social. A *catarse* implica que os conhecimentos adquiridos pelos alunos agora já não são mais sincréticos, mas se tornaram ferramentas ativas para uma transformação social, passaram a ser um conhecimento sintético.

O quinto passo e último, segundo Dermeval Saviani (1999), é a própria prática social, entretanto, ela agora será compreendida de forma mais elaborada, crítica e lapidada pelos discentes, deixando de ser um conhecimento sincrético. Assim, atingindo um nível sintético de conhecimento, permite que o professor se encontre no ponto de partida, de forma que, tenha se reduzido a precariedade da síntese dele, tornando a compreensão do professor mais orgânica em relação ao conhecimento dos alunos. O momento catártico é considerado o ponto culminante de todo o processo educativo, sendo alcançado pela mediação da análise realizada no processo de ensino, permitindo, assim, a passagem da síncrese [conhecimento sincrético] para a síntese [conhecimento elaborado]. Essa mudança enfatiza a ideia de que a educação é um ponto de partida que pressupõe uma verdadeira heterogeneidade na prática social, onde os

---

<sup>10</sup> O termo *catarse*, nesse contexto, pode ser usado para descrever a síntese efetiva das ferramentas culturais adquiridas pelo aluno - ferramentas que nesse momento se tornam elementos ativos de mudança social. A *catarse*, em Saviani, descreve a capacidade de o aluno usar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos para intervir e transformar a realidade em que vive (Saviani, 1999). O autor cita que *catarse* é entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, *apud* Saviani, 1999, p. 81). Mesmo o autor não deixando claro, essa *catarse* não se trata de fato de um passo, mas um momento que pode ocorrer durante qualquer etapa da metodologia, trata-se de um ‘momento eureka’.

alunos partem de níveis diferentes e chegam a uma compreensão homogênea e bem elaborada da prática social.

Em conclusão, a pedagogia histórico-crítica [PHC] destaca-se por seu objetivo de promover uma educação que possibilite aos alunos uma compreensão crítica da realidade e tornem-se agentes ativos na mudança social. Por meio de um processo de aprendizagem que leva os alunos da compreensão sincrética à síntese complexa, a PHC visa fornecer ferramentas teóricas e práticas que capacitam os alunos a analisarem criticamente a prática social na qual estão inseridos. Ressaltando a importância da problematização, da instrumentalização e da catarse, a PHC busca formar sujeitos conscientes, que possam expressar seu entendimento de forma ponderada e contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### 1.6 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA PHC DE DERMEVAL SAVIANI

A Pedagogia Histórico-Crítica possui alguns pressupostos filosóficos que norteiam a tendência, os quais muitos são baseados na teoria marxista. Neste tópico, tratar-se-á dos principais pressupostos, como a referência e influência dos conceitos marxistas na pedagogia de Dermeval Saviani; o materialismo histórico que busca compreender a sociedade a partir das relações materiais de produção; a dialética e o seu papel na TPHC no reconhecimento das contradições e do movimento contraditório nas relações sociais; a teoria da práxis e sua importância na pedagogia histórico-crítica na relação teoria e prática da formação crítica; a teoria do conhecimento e sua influência e transformação da prática educativa; e a emancipação educacional, como forma de transformação social por meio da educação.

A Pedagogia Histórico Crítica possui grande influência das teorias de Karl Marx, Engels e Gramsci. O materialismo histórico<sup>11</sup> é um conceito desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels e a PHC é deveras influenciada por essa corrente. Essa abordagem compreende a realidade social como resultado das relações materiais de produção, isto é, da

---

<sup>11</sup> Trata-se de uma possibilidade frutífera de explicação dos processos sociais e históricos serem entendidos como resultado de relações de força e interesse entre classes sociais. Contudo, não diz respeito a uma determinação dogmática da economia sobre todos os outros aspectos sociais, mas um elemento quase preponderante sobretudo. "Com este nome Engels designou o cânon de interpretação histórica proposta por Marx, mais precisamente o que consiste em atribuir aos fatores econômicos [técnicas de trabalho e de produção, relações de trabalho e de produção] peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos. O pressuposto desse cânon é o ponto de vista antropológico defendido por Marx, segundo o qual a personalidade humana é constituída intrinsecamente [em sua própria natureza] por relações de trabalho e de produção de que o homem participa para prover às suas necessidades" (Abbagnano, 2007, p. 652).

forma como o indivíduo se relaciona com os meios de produção<sup>12</sup>. Saviani (2011), discorre sobre a relação entre a produção material e não material, destacando que a educação se enquadra na categoria de trabalho não material, assim, o fazer educativo ocorre em um contexto de materialidade e é influenciado pelas condições materiais.

[...]Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (Saviani, 2011, p. 12).

Em ‘O Capital’ (1996), Marx usa o materialismo histórico para estudar os fundamentos materiais e econômicos da sociedade, mostrando como as relações de produção moldam as estruturas sociais e políticas, a cultura e outras. Considera o modo de produção capitalista como um sistema caracterizado pela exploração do trabalho assalariado e pela busca incessante do lucro. Na obra, Marx discorre que “o conceito de trabalho produtivo[...], também se trata de uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital” (Marx, 1996, p. 138).

Derivado do materialismo histórico de Karl Marx, o conceito de superestrutura está presente na PHC, ela refere-se às instituições jurídicas, as ideias filosóficas, manifestações culturais e religiosas, a educação e outros aspectos da vida social. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a análise da superestrutura é fundamental para compreender como as relações sociais, políticas e culturais se manifestam na educação, pois a mesma é diretamente influenciada pela superestrutura, estando ligada diretamente à dialética. A base da sociedade é o que o autor chama de infraestrutura, são os meios de produção, matéria prima e a força de trabalho. A infraestrutura, contudo, possui uma relação direta com a superestrutura, sendo sustentada por ela, apesar de a ter dado origem e ser a base.

Assim como a obra de Karl Marx (1996), a Pedagogia Histórico-Crítica possui como um dos seus pressupostos filosóficos a dialética, que se caracteriza por uma metodologia de

---

<sup>12</sup> A autora Marilena Chauí, na obra ‘O que é Ideologia’ (1980), aborda as ideias de ideologia burguesa e mais-valia, baseados nas obras de Karl Marx. A autora afirma que ambos os conceitos estão intimamente ligados à exploração capitalista. Tendo a ideologia burguesa, a função de justificar e perpetuar as relações de poder e exploração presentes na sociedade capitalista, legitimando a ordem social existente, sem questionar as relações de exploração inerentes ao sistema. Já a mais-valia é um conceito central na teoria marxista do valor-trabalho, ela se refere à diferença entre o valor criado pelo trabalho operário e o valor pago a ele como salário. Ou seja, é a exploração do trabalho excedente do trabalhador pelo capitalista, que se apropria dessa mais valia como lucro. Sendo assim, a ideologia burguesa desempenha papel crucial na manutenção do sistema de produção e exploração capitalista, colocando-as como justas e naturais.

análise do movimento da realidade marcado por contradições e transformações. Na dialética, o mundo em sua essência é dinâmico e em constante mudança. Na PHC, Saviani utiliza da dialética para compreender as contradições presentes na educação e na sociedade, buscando superá-las por meio da reflexão crítica, assim como Karl Marx faz em sua obra, utilizando da dialética para analisar as contradições e os conflitos inerentes ao sistema capitalista. Sobre a dialética, Saviani discorre que

diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade [...] (Saviani, 2011, p. 61).

A pedagogia histórico-crítica é pautada na valorização de uma educação onde a prática e a teoria são inseparáveis, formando uma unidade indissociável. A teoria da práxis presente na obra ‘Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações’ de Dermeval Saviani é um dos conceitos centrais de toda a obra, desempenhando um papel fundamental na compreensão da relação entre teoria e prática do fazer educativo. A práxis trata-se de “[...] um conceito sintético que articula a teoria e a prática [...]” (Saviani, 2011, p. 120). Assim, uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica se faz necessária. A prática deve ser constantemente avaliada, tendo como objetivo uma educação emancipatória, ela incita os docentes a desenvolverem uma perspectiva crítica da sua própria prática docente, questionando métodos, concepções e resultados. Para Saviani, a “[...] prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria [...]” (Saviani, 2011, p. 120).

Além dos pressupostos filosóficos já citados, a pedagogia histórico-crítica busca através da teoria do conhecimento compreender como acontece o processo de construção e aquisição do conhecimento, e seu papel na formação de agentes sociais transformadores. Para Saviani (2011), o conhecimento é algo que está sempre em construção, que se desenvolve através da interação entre sujeitos e do diálogo, ou seja, o conhecimento não é transmitido de forma neutra e objetiva, mas parte da influência das interações sociais, políticas e econômicas. Sendo como tal, o papel do professor é de mediador desse conhecimento, estimulando a reflexão crítica e o questionamento dos alunos. A teoria do conhecimento de Saviani está diretamente ligada a todos os conceitos trabalhados por ele em sua obra, sendo relacionada com a práxis, na medida que trabalha a reflexão da relação teórica e prática, e com a dialética, ao destacar a reflexão das contradições da prática social. Assim, a teoria do conhecimento é um aglomerado dessas conceituações e da valorização do conhecimento produzido e

sistematizado historicamente pelo homem. Saviani discorre que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]” (Saviani, 2011, p. 14).

### 1.7 COMPROMISSO POLÍTICO E COMPETÊNCIA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO SEGUNDO A PHC

A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani é uma abordagem educacional que busca promover a compreensão e transformação da realidade por meio da educação, tendo a escola como um espaço de evolução crítica dos indivíduos. Como uma tendência pedagógica, ela possui diversas competências políticas e técnicas. Entre as competências políticas, destaca-se a promoção da conscientização, o engajamento social, a democratização do ensino e a participação em diálogos, contudo, para o autor, esse compromisso político é constituído por peças de quebra-cabeça ainda em construção. Já nas competências técnicas, pode-se destacar o ensino contextualizado, a mediação pedagógica, o método dialético e a valorização do conhecimento histórico.

Dermeval Saviani (2011) traz para debate o compromisso político e competência técnica. Para o autor na visão de Guiomar<sup>13</sup>,

‘[...] competência técnica’ tem sentido claramente não tecnicista, já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras. Ao contrário, compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar [...] (Saviani, 2011, p. 26).

Sendo assim, ao se tratar a competência técnica, não se pode enquadrar a mesma como uma competência tecnicista, pois, na realidade, não é mecânica e nem simplificadora, já que trata-se do profissional crítico e dialético ter domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos, isto é, ter o entendimento mais profundo das bases subjacentes à educação e sua aplicação de modo eficaz.

Saviani destaca que o compromisso político e a competência técnica são relacionados no contexto educacional. Ele discorre que “[...] é pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real [...]” (Saviani, 2011, p. 32). Em outras palavras, a primeira é “[...] pré-requisito para traduzir os compromissos políticos em ações eficazes [...]” (Saviani, 2011, p. 32). A competência técnica é o ‘saber fazer’,

---

<sup>13</sup> Neste capítulo, Saviani traz para debate dois trabalhos de dois orientandos que abordam as questões do compromisso político e competência técnica, são eles Guiomar e Paolo.

conhecer as práticas educacionais, os conteúdos, e saber aplicá-los, ter domínio do ensino contextualizado, saber mediar de forma pedagógica o conhecimento, aplicar o método dialético e valorizar o conhecimento histórico.

Um problema importante levantado é “como pode a escola cumprir a função política que lhe é própria (na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora?)” (Saviani, 2011, p. 30). Ao se destacar a importância da competência técnica para as camadas trabalhadoras, fica ainda mais evidente essa dependência do compromisso político em relação as práticas educacionais, pois, “[...] o compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica [...]” (Saviani, 2011, p. 32). O autor destaca que a falta da técnica permite que a classe dominante aja de forma estratégica para conceder acesso à educação às camadas populares, de forma que essa educação seja não crítica, rasa e superficial, negando o acesso aos conhecimentos verdadeiramente relevantes. Sobre isso, Saviani discorre que a ausência da competência técnica

[...] não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonhando os conhecimentos [embora não somente] pela mediação da incompetência dos professores (Saviani, 2011, p. 32).

Ao se mencionar a incompetência dos professores como mediadores de conhecimentos rasos proporcionados pela classe dominante, vale destacar que não se trata de responsabilizar unicamente o profissional docente pelo fracasso da educação nas camadas trabalhadoras, pois, “[...] eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora [...]” (Saviani, 2011, p. 28). No entanto, é importante ter em mente que a falta de competência profissional dos professores, ao mesmo tempo, também os coloca nessa posição de vítima. Essa falta de competência profissional<sup>14</sup> é resultado de uma formação impactada de forma negativa por políticas e interesses da classe dominante, e quando se critica “[...] a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores” (Saviani, 2011, p. 28). Assim, é necessário reconhecer essa situação complexa dos professores e, para revertê-la, é preciso que os docentes desenvolvam ações políticas coletivamente e habilidades técnicas para proporcionar acesso a informações de forma relevante e crítica à classe trabalhadora, fazendo jus ao papel da escola de transformação social.

---

<sup>14</sup> Ou competência técnica e, por conseguinte, competência política.

Saviani não traz diretamente o significado de compromisso político, entretanto, para o autor, esse compromisso é um horizonte que está ainda longe de ser plenamente atingido (Saviani, 2011). O compromisso político pode ser interpretado como um compromisso da escola em prol de uma educação emancipadora à classe trabalhadora, tendo em vista que, ainda hoje, predomina o saber burguês, caracterizado por essa sociedade capitalista. Saviani, destaca que o “[...] saber burguês é nefasto aos interesses dos trabalhadores. Assim enquanto o saber escolar for predominantemente burguês, a tarefa principal do movimento proletário é proceder à crítica desse saber [...]” (Saviani, 2011, p. 48) e assim, dominar o saber burguês, redirecionando, transformando-o em ‘saber’ em prol de se libertar dos mecanismos de exploração vivido pela classe trabalhadora. Para Saviani,

[...] é fácil compreender isso, uma vez que a burguesia, beneficia das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-la, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação [...]” (Saviani, 2011, p. 50).

Em linhas gerais, pode-se notar que a competência técnica e o compromisso político abordam complexas interseções entre os desafios enfrentados pelos professores e a situação social injusta nas escolas e na sociedade. A competência técnica está associada ao domínio teórico e prático dos princípios educacionais, sendo a educação inerentemente política, onde interesses sociais se manifestam, tanto de forma explícita quanto implícita. Fica evidente que a educação é uma área onde os interesses da classe dominante capitalista tentam a todo custo desmobilizar a parte crítica do conhecimento, de tal forma que a classe trabalhadora possua acesso às escolas, mas não ao conhecimento capaz de apresentar riscos a essa classe dominante. Esse projeto de ‘deformação do ensino’ é estruturado de forma que, já na formação docente, os profissionais da educação são formados não para adquirir a competência profissional ou técnica, mas sim para fomentar a ‘incompetência técnica’, e, assim, não colocar em risco o sistema social vigente. Para reverter esse cenário de deformação do ensino da classe trabalhadora é necessário que ações coletivas dos professores sejam tomadas, revelando um compromisso político. Desta forma, a competência técnica é fundamental para traduzir os engajamentos políticos em ações eficazes, tendo em vista que a competência técnica também se trata de um compromisso político, e, assim, precisa atender a necessidade educacional da classe trabalhadora.

## CAPÍTULO II

### O ENSINO DE FILOSOFIA DE SILVIO GALLO

#### 2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS ESPECIFICIDADES

O ensino de filosofia sempre foi um desafio para os docentes e para os discentes, não sendo valorizada por parte do governo e, conseqüentemente, por parte dos alunos. Os desafios enfrentados pelos docentes passam desde a estrutura curricular até as metodologias de ensino de filosofia. Sabe-se que a filosofia é fundamental para o desenvolvimento crítico e intelectual dos agentes sociais, porém, desde os tempos da Grécia Antiga, a filosofia normalmente ficou restrita às camadas dominantes da sociedade, intelectuais, elite econômica, políticos, etc. Costumeiramente, a classe trabalhadora, a população em geral, sempre ficaram à mercê das produções, discussões e decisões realizadas por meia dúzia de pessoas. Grandes filósofos da história, como Sócrates, Platão, Santo Agostinho, Descartes, Kant, Sartre, entre outros, eram pessoas abastadas economicamente, oriundas de famílias com posses e algumas vezes influentes, ou pertenciam a instituições com recursos. Neste contexto, fica um questionamento: como incutir a prática filosófica para pessoas que histórica e costumeiramente tiveram pouco ou nenhum acesso a esse tipo de conhecimento ou não participaram ativamente na elaboração dele?

No Brasil, a disciplina de filosofia foi acrescentada como obrigatória em todas as instituições de ensino público de nível médio em 2008, quando a Lei nº 11.684/08 alterou a Lei 9.394 de 1996, pois esta exigia ‘apenas e tão somente’ o “domínio dos conhecimentos da Filosofia [...]” (Brasil, 1996, art. 36, §1, item III), o que na prática não estava presente em todas as escolas<sup>15</sup>. Neste contexto surgiu um problema,

---

<sup>15</sup> Atualmente está sendo muito discutido a presença da filosofia no Novo Ensino Médio, pois se 'alterou a obrigatoriedade da mesma'. A filosofia, junto com a sociologia, a geografia e a história, passaram a integrar a área de ciências humanas e sociais aplicadas, que, segundo a BNCC "propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana" (BNCC, 2018, p. 472). Algumas questões sobre a presença da carga horária regular da filosofia foram levantadas. Porém, a filosofia, dentro das ciências humanas e sociais aplicadas, continuará com sua carga horária, mas tendo os alunos a liberdade de pegá-la ou não. Além disso, com as competências técnicas e desenvolvimento de habilidades previsto para a formação discente, fica claro a necessidade da presença da filosofia. Sobre isso, os professores André Luis La Salvia e Osvaldo Cunha Neto, em seu artigo 'O que pode o ensino de filosofia na BNCC', discorrem que "Divididas em três grupos (metodológicas, políticas e éticas), as competências da área exigem que as redes de ensino mantenham a disciplina filosofia com carga horária regular sob a pena de não estarem

Na legislação maior, está claro qual filosofia deve ser ensinada: os conteúdos filosóficos necessários ao exercício da cidadania. Mas que conteúdos seriam esses? Teriam os legisladores clareza do que esses conteúdos compreendem ao determiná-los na lei? Outras questões são bastante pertinentes: de que cidadania se fala? De que educação se fala? (Gallo, 2012, p. 35).

Na perspectiva de Gallo, a filosofia só poderia efetivamente definir um papel como disciplina depois de algumas décadas de efetivação no ensino médio. Sendo a filosofia capaz de inculcar e contribuir para o desenvolvimento de agentes sociais que exerça de fato sua cidadania, no entanto, ela não pode e não deve ser limitada a isso (Gallo, 2012). Neste capítulo, se discutirá as especificidades do ensino de filosofia na perspectiva do autor, filósofo e professor Silvio Gallo.

## 2.2 QUEM É SILVIO GALLO?

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, nascido em 17 de setembro de 1963 na cidade de Campinas, é um renomado educador e filósofo brasileiro. Gallo nasceu em Campinas e possui uma vasta trajetória acadêmica, tendo construído sua carreira marcada pelo compromisso com o ensino, pesquisa e divulgação do conhecimento. Silvio Gallo graduou-se em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 1986, e desde então dedicou-se incansavelmente à sua formação acadêmica. Obteve seu título de Mestre em Educação em 1990, seguido pelo doutorado na mesma área em 1993, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essa jornada culminou na obtenção da livre-docência em Filosofia da Educação em 2009, também pela UNICAMP.

Ao longo da carreira, Gallo desempenhou papel de destaque na academia. Segundo seu perfil na página de currículo Lattes do CNPq, desde 1996 ele atua como Professor Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP, dedicando-se à docência e pesquisa. Além disso, possui bolsa de produtividade do CNPq nível 1-A. Ademais, Gallo vai além das fronteiras brasileiras, sendo reconhecido internacionalmente. Em Paris, ele é membro do Comitê Científico do *Collège International de Philosophie* desde 2023.

No campo editorial, contribuiu significativamente para a disseminação do conhecimento, participando como membro de corpo editorial de revistas renomadas como *Educação & Sociedade*, desempenhando funções editoriais na *Revista Pro-Prosições*, da

---

cumprindo as determinações legais, visto que sem esse espaço será impossível garantir a ampliação e aprofundamento da base conceitual e sistematização do raciocínio preconizadas na Base" (BNCC, 2018, *apud* Salvia; Cunha, 2021, p. 22). Para mais informações consultar a BNCC 2018.

Faculdade de Educação da UNICAMP, e como revisor de periódicos da Revista Brasileira de Educação, Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre outras. Ademais, ao longo de sua carreira, Sílvio Gallo conquistou diversos prêmios e títulos que refletem o seu comprometimento e excelência acadêmica. Entre eles se destacam o Prêmio Jabuti pelo livro ‘Metodologia do Ensino de Filosofia’, onde conquistou a terceira colocação na categoria Educação em 2013, e o título de Professor Honorário concedido pela *Universidad Ricardo Palma*, em Lima, Peru, em 2009. Gallo foi reconhecido por sua dedicação ao ensino, tendo sido homenageado como patrono e paraninfo em várias turmas da UNICAMP.

Os interesses do Gallo abrangem diversas áreas da Filosofia da Educação, incluindo filosofia contemporânea, ensino de filosofia, anarquia e formação de professores. Ele é membro ativo de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior, tendo ocupado cargos de liderança, como presidência da SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação) e da SOFELP (Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa), da qual atualmente é vice-presidente.

### 2.3 COMPREENSÕES FILOSÓFICAS DE ENSINO

A filosofia, ao longo da história, foi desenvolvendo diversas correntes que trabalham e entendem a mesma de distintas formas, como: existencialista, helenística, materialista, positivista, entre outras. Diante dessa diversidade, é de extrema importância para o professor de filosofia definir e seguir uma corrente ou perspectiva filosófica que melhor atenda às necessidades dos discentes. Já que

[...] a não escolha clara de uma perspectiva filosófica pode levar a um perigoso ecletismo, no qual se juntam às mais diversas perspectivas e se acaba chegando a resultado algum ou, o que pode ser ainda pior, a um ‘Frankenstein’ mal costurado (Gallo, 2012, p. 38).

O ensino de filosofia busca desenvolver o pensamento crítico e incentivar a reflexão, diferentemente de outras disciplinas que são mais factualmente orientadas. Em decorrência da diversidade das correntes filosóficas e temas abordados, o ensino dessa disciplina pode variar, a depender da instituição, sendo que algumas prezam pela historicidade da mesma, outras buscam discutir assuntos mais contemporâneos, porém, uma coisa é certa, trata-se de uma disciplina interdisciplinar e, como tal, ela pode contribuir para formação em diversas áreas do

conhecimento. Para Gallo (2012, p. 39), “[...] falar em ensinar filosofia é falar em ensinar determinada filosofia, ou ensiná-la a partir de determinada perspectiva”, assim, deve se ter bem claro qual filosofia está sendo trabalhada, pois “não existe ‘a filosofia’, mas ‘as filosofias’ e sobretudo, o filosofar” (Savater, 2001, *apud* Gallo, 2012, p. 39).

Ao se destacar a importância de se adotar um posicionamento e deixar claro qual perspectiva filosófica está baseado o fazer educativo, Gallo afirma que sua inspiração é a definição apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari em ‘O que é Filosofia?’, sendo ela “uma arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze e Guattari, 1992, *apud* Gallo, 2012, p. 40). É nesse contexto que o autor irá elaborar sua metodologia de ensino de filosofia na obra ‘Metodologia de Ensino de Filosofia: Uma Didática para o Ensino Médio’. Gallo discorre que essa definição se trata de uma ‘definição universal’, pois ela abarca todas as correntes filosóficas, de modo que, o que prevalece é a ‘conceituação’. De certa forma, trabalha-se a filosofia como algo ainda ‘vivo’, ‘experimentável’, com uma finalidade real. A criação de conceitos permite que se tome uma posição na filosofia e uma posição no ensino, abrangendo noções do ensino de forma ativa, propiciando atos de pensar e experimentar.

Gallo, trabalhando a visão de Fernando Savater, questiona se é possível ensinar filosofia em um contexto em que o fazer educativo dos tempos atuais é dominado pela informação. O autor distingue que existem três níveis de compreensão: a informação, o conhecimento e a sabedoria, “[...] enquanto a ciência transita entre informação e conhecimento, a filosofia move-se entre conhecimento e sabedoria” (Gallo, 2012, p. 41). Nesse contexto, Gallo destaca que a filosofia não pode efetivamente ‘oferecer informação filosófica’, porém ela promove conhecimento e sabedoria. Como um adepto à prática filosófica, defende que a filosofia não se resume apenas na transmissão de informação de conhecimentos já produzidos historicamente, mas no engajamento dos alunos no processo de pensar filosoficamente, na prática essencial do fazer filosófico.

O ensino de filosofia deve abordar, segundo Gallo (2012), questões filosóficas com base na experiência cotidiana dos alunos – assim como Saviani destaca a todo momento que o fazer educativo deve partir das vivências sociais, ou seja, da prática social dos alunos – dessa forma, esses temas precisam ser encarados como problemas que necessitam de uma investigação filosófica, para que, assim, os discentes não pensem nesses problemas de forma abstrata, mas entrem em contato verdadeiramente com diferentes perspectivas filosóficas e abordagens de filósofos ao longo da história, que se depararam com a mesma ou similar problemática. A prática filosófica é fundamental nesse contexto apresentado, pois os

estudantes terão uma visão real da filosofia, tendo em vista que, ao ensinarmos essa disciplina e

nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia [...], estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós” (Gallo, 2012, p. 43).

Porém, não é esse o propósito, a filosofia não é para ser contemplada, a filosofia é para ser vivida. De acordo com Gallo (2012), existem quatro coisas que os docentes não devem esconder dos discentes em relação ao ensino de filosofia. A primeira é que não existe ‘a filosofia’, e sim ‘as filosofias’ e o ato de filosofar; a segunda é que o estudo da filosofia não é interessante, mas sim, o conhecimento produzido pelos grandes intelectuais que se ocuparam de tentar responder problemáticas que ainda hoje permeiam o contexto social; a terceira é que aqueles que se arriscam a pensar ‘fora da caixa’ correm mais riscos de se equivocarem e acertar, pois até mesmo os pensadores mais famosos da história disseram absurdos e cometeram erros graves; e a quarta é que aprender a perguntar é o mais importante, pois assim, também estarão aprendendo a desconfiar das respostas absurdas. Dessa forma, fica evidente que,

ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade [...]; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito na aventura que é ensinar filosofia, e também aprender filosofia (Gallo, 2012, p. 44-45).

Até o momento, já se tratou de algumas especificidades da filosofia e seu ensino, abordando a diversidade das questões filosóficas e suas correntes; da ‘ensinabilidade’ da filosofia, onde se evidenciou que, mais do que transmitir informações e conhecimentos, o papel da filosofia é o de transmitir uma espécie de ‘sentimentos de ignorância’ (Gallo, 2012). Ademais, fica o questionamento: ‘além de ensinar, é possível aprender filosofia?’. O autor destaca que os indivíduos estão acostumados a evidenciar que tudo que é ensinado é aprendido, porém, é de conhecimento comum que ensinar e aprender, apesar de estarem muitas vezes relacionados, não necessariamente são conceitos que se implicam. No caso do ensino de filosofia, é possível ensinar, mas será possível aprender? Gallo (2012), destaca que na pedagogia se criou a expressão ensino-aprendizagem, para que se evidencie a via de mão dupla que constitui esse processo, porém, o uso casual da expressão caiu em certo modismo e já não possui a mesma implicância de significado.

O ato de ensinar trata-se de trabalhar com a metodologia que melhor se adequa à situação, é o ato primeiro de um uma série de ações para se chegar ao produto, mas “[...] a aprendizagem, é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle” (Gallo, 2012, p. 46). A ‘ensinabilidade’ e a ‘aprendizibilidade’ são processos relacionados, mas a mecânica – métodos – que se pode adquirir para praticar o ensino é algo particular para ele, pois, como destaca o autor, pode-se planejar uma aula da melhor forma possível, usando o melhor método, esperando alcançar ‘x’ resultados, porém, não é possível prever como realmente a aprendizagem pode se pôr na realidade, visto que o professor não é capaz de expressar com toda a certeza que os resultados esperados – aprendizagem – serão alcançados ao fim da aula, no dia seguinte ou após meses; esses resultados podem nunca aparecer para a realidade fora do planejamento. Aprender implica em persistência, responsabilidade, compromisso com o processo educativo; ensinar é a essência primária do processo, sendo que a aprendizagem é a busca dos resultados, e não o resultado em si, “o aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro, ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades” (Gallo, 2012, p. 47).

Neste contexto, chegamos ao ensino de filosofia e sua aprendizagem. Sabe-se que o processo de filosofar é a busca de novas perspectivas, questionando e buscando soluções. O filósofo está sempre nessa busca pela ‘verdade’, entender como as coisas funcionam e por que funcionam ou não. Desse modo, Gallo (2012) destaca que a ‘aprendizibilidade’ da filosofia se resolve em: a filosofia é aprendizagem. Se a aprendizagem é o processo da busca dos resultados, e não o resultado em si, a filosofia também faz essa mesma movimentação; a filosofia não é o resultado em que se chega, mas o processo para se alcançar esse resultado, é o questionamento, é o método, é a ação de partir do não saber para o saber, “[...] aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar” (Gallo, 2012, p. 48).

Tendo em vista todo o exposto anteriormente, expressa-se uma dúvida, “[...] devemos então abdicar de pensar em como ensinar filosofia?” (Gallo, 2012, p. 48). O autor defende que não, pois, na realidade, trata-se de assumir o ensino de filosofia como uma construção ativa de saberes, visto que o ensino de filosofia não se trata de transmitir diretamente saberes, mas de produzi-los. A postura do professor não pode estar relacionada a submissão dos discentes, deve-se assumir uma postura de abertura e troca de ideias, abertura ao aprendizado que vá de encontro com a criação conceitual, de um ensino-aprendizado ativo, vivo e em constante

construção. Gallo (2012, p. 48) defende que “o ensino de filosofia pode ser tomado em perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso” (Gallo, 2012, p.48). Gallo, traz uma perspectiva do professor e filósofo Jacques Rancière, que foi apresentado em um colóquio com professores de filosofia realizado em outubro de 1984 na Universidade de Paris X, com o tema ‘Encontros escolares e filosofia’. Nessa perspectiva, o Rancière, aborda que os professores se julgam muito críticos, mas na maioria das vezes se limitam a transmitir conhecimentos filosóficos, e “[...] a lógica do ensino está fundada na explicação, e explicar não significa desembaraçar, esclarecer, mas sim amarrar, estabelecer um consenso a partir de proposições e pontos de vistas distintos” (Gallo, 2012, p. 49). Além da explicação e da transmissão, o ensino de filosofia possui diversas possibilidades. Gallo (2012), retomando a obra ‘O que é filosofia?’ de Deleuze e Guattari (1992), aborda três ideias do conceito: a) a enciclopédia, que é a coleção dos conceitos; b) formação profissional comercial, no qual remete a uma operatividade, onde o conceito é o produto; e, então, c) a pedagogia, que, por sua vez, está centrada no aprendizado do conceito em sua operatividade como atividade empírica do pensamento.

A seguir se apresentará as ideias de Gallo acerca da criação de conceitos e da importância do problema para o ensino de filosofia. Não se trata de especificar por ora as etapas do ensino desse autor, mas de explorar o que é essa criação de conceito e como o problema é fundamental para tal finalidade.

#### 2.4 A FILOSOFIA DO ENSINO DE SILVIO GALLO: CRIAÇÃO DE CONCEITOS

Como já exposto anteriormente, para Gallo (2012), o ensino de filosofia está além de qualquer metodologia que signifique ‘controle’. Para o autor, a filosofia não pode ser enquadrada em uma ‘didática geral’, pois ela não é uma questão unicamente pedagógica, e possui suas especificidades. Gallo destaca que as principais características da filosofia são: a) é um pensamento conceitual, pois diferente da ciência e da arte, se trata de uma experiência de pensamento que é precedida pelo conceito; b) apresenta um caráter dialógico, pois trata-se de um saber aberto, que dialoga consigo e com outros saberes, uma construção coletiva; c) possibilita uma postura de crítica radical, pois o filosofar trata-se da não conformação, do questionamento, de não aceitar respostas prontas e acabadas, da não doutrinação.

Essas características são marcantes na filosofia, porém, como afirma Gallo (2012), não são características unicamente filosóficas. O que diferencia a filosofia de outros saberes é a conceituação, já que somente a filosofia pode produzir conceitos. Segundo Gallo, os autores Deleuze e Guattari discorrem que

a arte cria *afectos* e *perceptos* e a ciência cria funções para exprimir o real, a primeira com ênfase numa perspectiva estética e a segunda com ênfase numa perspectiva empírico-racional. Para exprimir o mesmo real, mas por uma abordagem e uma leitura completamente distintas, a filosofia cria conceitos. Essas três damas não competem entre si, uma não supera a outra, mas pode haver uma complementaridade, uma justaposição, uma inter-relação constante entre elas (Gallo, 2012, p. 54-55).

Para Gallo, os conceitos são criados, são produtos da atividade pensante ativa do ser humano. O termo ‘conceito’, segundo o autor, é comparado ao dar vida, dar à luz. Os conceitos não surgem de qualquer forma, mas é fruto dos problemas filosóficos, e esses conceitos não são conclusivos e definitivos, estão sempre carregando os problemas que deram à luz a eles, contribuindo para a natureza dinâmica e evolutiva da filosofia, onde o que prevalece é a contradição, para que, assim, haja o desenvolvimento, sem ideias estáticas. Nessa perspectiva, fica o questionamento levantado por Gallo (2012, p. 55): “como entender o conceito?” O conceito é criado a partir de um problema ou conjunto de problemas, ele destaca que é uma forma de pensamento do mundo grego que é direcionado. O conceito é

uma forma racional de equacionar um problema, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados (Gallo, 2012, p. 55).

O ato de criação de conceitos na filosofia é de extrema importância. Gallo (2012) afirma que o ensino de filosofia deve centrar-se na interação entre os conceitos e os problemas<sup>16</sup>. É nesse ato de criação de conceitos onde se encontra a especificidade da filosofia, e deve se assumir a perspectiva de que os conceitos e problemas são as chaves para o ensino de filosofia, pois eles são ferramentas fundamentais do fazer filosófico. O professor, em suas aulas, precisa estar disposto a redescobrir o ato filosófico, fazer-se não filósofo, para explorar junto com os alunos novas perspectivas. Gallo (2012) acrescenta que a aula de filosofia precisa ser vista como ‘oficina de conceitos’, isso é, um local onde os conceitos são

<sup>16</sup> Gallo, destaca que um problema não existe fora de suas soluções. “Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é como a gênese da solução concomitante [...]. O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação a suas soluções. Transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideias ou de relação diferenciais entre elementos genéticos. Imanente, porque estas ligações ou relações se encarnam nas correlações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução” (Deleuze, 2006, *apud* Gallo, 2012, p. 56)

ferramentas manipuláveis, assim, a aula de filosofia será vista como um processo e não um produto.

O professor Gallo expressa que existem três definições da filosofia como processo que não devem ser levadas como absolutas: a) filosofia como contemplação; b) filosofia como reflexão; c) filosofia como comunicação. A filosofia não é contemplação pois, mesmo dinâmica, a contemplação não é criativa. Não é comunicação, porque a comunicação pode visar apenas ao consenso, mas nunca ao conceito. E, por fim, não é reflexão, pois, qualquer um pode refletir sobre qualquer coisa (Gallo, 2012). O ensino de filosofia se fundamenta como uma atividade que vai além de debate e reflexão, portanto, a filosofia apenas como processo “não garante sua especificidade, sua identidade filosófica” (Gallo, 2012, p. 62), é nesse ponto onde entra justamente o conceito. Mas, afinal, o que é o conceito?

Gallo (2012) afirma que somente a filosofia é capaz de produzir conceito; não sendo possível falar ‘conceito artístico’ ou ‘conceito científico’, assim, a filosofia apreende das artes e de outras áreas do conhecimento para produzir conceitos para elas, porém, essa atividade é objeto exclusivo da filosofia. O conceito é uma forma de exprimir as ideias para o real, e cada filósofo pode criar seus próprios conceitos para exprimir uma ideia. Para Cossutta,

é precisamente o conceito que constitui o intermediário entre a imagem e a forma, entre o vivido e o abstrato. A filosofia faz usos variados do conceito, mas não há filosofia que não se refira a ele, se preciso trabalhando seus limites, no caminho da abstração universalizante [...]. Mas, se a abstração é vazia de sentido, ou se a imagem e o ‘eu’ se expõem fora de qualquer forma, a filosofia seguramente anuncia sua própria morte (...). Se a filosofia nada mais é do que o conceito, é ela que é propriamente reexame e redefinição do conceito (Cossutta, 1994, *apud* Gallo, 2012, p. 63).

Nessa passagem, Frédéric Cossutta expõe que o conceito exprime a ideia entre a imagem e a forma, ou entre o vivido e o abstrato. A filosofia é conceito, ela reexamina, redefine e cria os conceitos, ela traz luz aos problemas.

Sobre os problemas, Gallo afirma que são eles que movem a produção conceitual, cada filósofo “traça seu próprio plano, ou escolhem transitar por um plano já traçado [...]” (Gallo, 2012, p. 63-64), que são as correntes filosóficas. Pode-se, sempre que necessário, apropriar-se dos conceitos, não podendo ser considerado plágio, pois não se é possível plagiar um conceito, já que quando se apropria dele, trazendo para outro contexto ou realidade, não se trata mais do mesmo conceito - pode ser a mesma palavra, mas o significado ou a aplicação desse conceito se põe em outro momento, outra realidade, outro contexto – isso é, ele foi recriado. Gallo destaca que o ato de [re]criação é uma necessidade – necessidade de criar uma

solução para uma problemática -, a criação está em todos os âmbitos do conhecimento, dos saberes, cada um de sua maneira específica e singular, e, na sua maioria, essas criações contribuem também de maneira específica para outras áreas de saberes. Porém, existem, segundo o autor, três potências de pensamento que se destacam e tem contribuições mais relevantes entre si, são elas: a arte, a ciência e a filosofia. Essas potências do pensamento são as mais criativas, pois buscam novos caminhos, novos acontecimentos e estão em uma luta constante contra a opinião, na qual prometem segurança de uma suposta fuga do caos (Gallo, 2012).

No ensino de filosofia, esta é uma disciplina interdisciplinar, que conversa com as demais áreas do conhecimento, oferecendo algo que só ela pode oferecer, a produção de conceitos. Ela conversa com as artes e com as ciências, atravessando todas as áreas do conhecimento e, por isso, é algo transversal. Essa especificidade da filosofia é o que torna ela relevante para todas as eras da humanidade, para a produção de diversos tipos de conhecimento, e esse atravessamento interdisciplinar é que torna o ensino significativo e de qualidade, efetivando o meio educacional como ferramenta de transformação social, engajamento cultural e científico.

## 2.5 A FILOSOFIA DO PROBLEMA

Ressaltando que a metodologia de Gallo possui quatro passos, nessa abordagem filosófica proposta por ele, a centralidade do problema emerge como ponto crucial para a compreensão e desenvolvimento do pensamento filosófico. O autor destaca que é importante que a investigação emergja a partir de problemas concretos. A relação dinâmica entre problema e conceito sugere que a exploração das reflexões filosóficas não se inicie com respostas preestabelecidas, mas sim na busca das resoluções de questões complexas. Nesse contexto, a seguir, irá se examinar a concepção de problema proposta por Gallo, destacando como ela possui relevância para os desafios da construção ativa de conceitos e fomento de um pensamento crítico e reflexivo.

No fazer educativo filosófico, tomar uma abordagem ativa no ensino de filosofia é importante, pois o aluno não deve absorver passivamente as informações, mas sim participar ativamente no processo de formação dessas informações. O papel do professor é fomentar essa relação experimental entre os discentes e o conceito, fazendo com que o estudante participe ativamente do processo de formação dos conceitos, explorando-os,

destrinchando-os, assim, a filosofia não será somente uma disciplina de repetição de ideias, mas sim uma jornada intelectual na qual os alunos são desafiados a pensar por si mesmo. O problema possui um papel fundamental nesse processo de mobilização do pensamento e construção de conhecimento, pois, os conceitos filosóficos possuem mais significado quando se emerge organicamente das reflexões sobre problemáticas desafiadoras. Gallo afirma que, para Deleuze,

o problema desempenha um papel central, como aquilo que mobiliza o pensamento e o move, como aquilo que faz pensar [...]. Só pensamos porque somos forçados a pensar. E o que nos força a pensar? O problema [...]. E se o problema é o que força o pensar, somos levados a admitir que o princípio [origem] do pensamento é sempre uma experiência sensível (Gallo, 2012, p. 71-72).

Pensar o problema como uma experiência sensível, deixa claro que a filosofia, diferente do que os discentes normalmente pensam, não se trata de uma disciplina inteiramente teórica, que os problemas são reais, fazem parte do cotidiano, conduz o pensamento a se mover em busca de soluções, não sendo algo inteiramente intelectual, abstrato e intangível, pelo contrário. O problema na filosofia é de natureza desafiadora e provocativa, ele impulsiona o pensamento, pois não se pode compreender o problema de antemão, não vêm com respostas prontas, o problema confronta com o desconhecido.

Para Gallo, o problema é composto por um conjunto de singularidades, ele é uma multiplicidade, pois cada problema é complexo e demanda considerações e análises de diferentes aspectos, por isso é necessário que seja abordado de forma aberta e flexível na busca de soluções. O conjunto de singularidades que compõem o problema influencia diretamente a forma como as soluções são desenvolvidas, com isso “um problema nunca tem uma solução dada, mas ele depende de como se agenciam as singularidades que o compõem” (Gallo, 2012, p. 73). Assim, não se pode tomar o problema como um ‘falso problema’, ou artificial, o problema é objetivo, fruto da experiência sensível, se não for assim, não é um problema.

Gallo trouxe a ideia de ‘pedagogia do problema’, e afirma que

[...] de nada valeria o desenvolvimento de uma ‘pedagogia do problema’ que o tomasse de maneira artificial, apenas como algo que permitisse uma construção racional argumentativa. [...] pois o enfrentamento do problema não pode ser conduzido, a experiência não pode ser conduzida, ou deixa de ser experimentação, perde sua ‘objetividade’, sua ‘genitalidade’, em nome de uma construção artificial da ordem da reconhecimento (Gallo, 2012, p. 75).

Assim, a ideia de uma pedagogia do problema, realizada de forma que o problema seja dado pelo professor, não abarca a complexidade da problematização conceitual da filosofia. A

‘pedagogização do problema’ traz consigo uma limitação do problema para a produção de conceito, pois a pedagogia nos remete a ideia de metodologia, proposta elaborada pelo docente aos discentes, o método implica condução, organização, orientação, e tudo isso impede a originalidade do pensamento, ou seja, o ato de criação do pensamento original (Gallo, 2012).

Essa ideia de pedagogia do problema toma o problema como interrogação, ou seja, como pergunta. E, segundo Gallo (2012), a interrogação é uma traição ao problema, já que não o estabelece como pensamentos ‘virgens’, mas sim como uma reconhecimento do já proposto, do já realizado, do já pensado. A interrogação pressupõe uma resposta em sua elaboração, pois, ao se interrogar algo, inconscientemente [ou conscientemente], já se espera alcançar uma determinada resposta. Mais importante que alcançar uma resposta, uma solução, segundo o autor, é viver o problema, é experimentá-lo sensivelmente. Como já explicitado anteriormente, o problema é composto por singularidades, ou seja, é multifacetado, sendo assim, ele não possui somente uma solução. Cada problema, que pode ser observado de diferentes perspectivas, diferentes singularidades, também possui diferentes soluções a depender dos arranjos apresentados. Gallo (2012, p. 77) coloca que, “[...] seria falso afirmar que a cada problema corresponde uma solução. A cada experimentação singular do problema, novas soluções podem ser engendradas”.

Gallo traz a ideia de ‘pedagogia do conceito’, na qual é preciso colocar o problema, de forma que o conceito possa ser criado. Ele afirma que, ao se colocar o problema, assim como o conceito, tomado de outro filósofo, é transformar esse problema e esse conceito em novos problemas, dessa maneira, criando novos conceitos. Porém, a filosofia não se trata de compreender o conceito através do problema, mas “compreender o problema com base no conhecimento do conceito que foi produzido a partir dele” (Gallo, 2012, p. 80). A pedagogia do conceito estaria baseada na ideia de ‘experimentar o problema, produzir o conceito’, estando ambos relacionados e não sendo possível fazer um sem a presença do outro.

No contexto educacional, no ensino de filosofia ou em qualquer outro fazer educativo, é necessário que se busque a emancipação intelectual. Gallo (2012, p. 78) descreve que isso consiste no “exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares”, pois, assim, os discentes experimentarão o pensamento puro, que se origina do próprio ato de pensar. Segundo o autor, Deleuze expressa que experimentar os próprios problemas é o único meio de exercer o pensamento próprio e autônomo e, assim, instaurar um pensamento novo. “Experimentar problemas em filosofia significa, portanto,

mobilizar o pensamento para criar conceitos como enfrentamento a tais problemas” (Gallo, 2012, p. 79).

Para Gallo, é essencial que o ensino busque a emancipação, rompendo com a assimetria da pedagogia tradicional, nesse sentido, a educação e a relação entre professor e aluno precisa ser de igualdade, dada de forma horizontal, partindo da ignorância, não no sentido pejorativo, mas no sentido de um ponto de partida aberto para construção do conhecimento. A ideia é partir de um não saber, assim, tanto o aluno quanto o professor podem produzir juntos o conhecimento de forma ativa e igualitária. Para isso, a pedagogia do conceito é um caminho viável, onde a problematização é fundamental, exigindo um maior investimento na problematização do que na solução em si, pois,

[...] o produto do pensamento [o conceito] é importante, mas ele será mais significativo se nascido da vivência do problema. E é igualmente importante que a produção do conceito não seja conclusiva, mas instigadora de novas interrogações (Gallo, 2012, p. 83).

Em suma, o problema e a produção de conceito estão intimamente ligados, sendo um dependente do outro. O aprendizado se dá através do movimento do problema e do conceito, sendo essencial uma abordagem ativa e dinâmica, na qual o discente não absorve passivamente informações, mas se engaja com a compreensão conceitual, através da experimentação sensível do problema. O objetivo é que, ao experimentar sensivelmente o problema, o discente possa entender concebido o ato de pensar em seu próprio pensamento. O aprendizado de filosofia precisa ser visto como um aprendizado singular e subjetivo, pois cada aprendiz irá lidar com a elaboração do conhecimento de forma individual, com base em suas experiências particulares e visão de mundo, assim como o problema e o conceito é formado, como já explicitado, por singularidades, que demandam compreensões específicas, a depender do ponto de análise de sua singularidade.

Gallo afirma que,

tomar o aprendizado da filosofia regressivamente, partindo dos conceitos para poder compreender os problemas que os suscitaram, é algo que mobiliza, no aprendiz de filosofia, a experimentação dos problemas como experiência sensível. Quando isso efetivamente ocorre, está aberto o caminho para o pensamento próprio, instigado pela experiência do problema (Gallo, 2012, p. 84).

Dessa forma, a filosofia, conforme visto, é uma disciplina que valoriza a singularidade da experiência, busca uma imersão ativa nos problemas, e a criatividade na abordagem de conceitos. Confrontar os desafios filosóficos não é somente buscar respostas para os

problemas, mas sim estimular o pensamento crítico, profundo e original, o que acaba por culminar em uma aprendizagem significativa e enriquecedora.

## 2.6 AS ETAPAS DO ENSINO DE FILOSOFIA DE SILVIO GALLO

Gallo discorre sobre o ensino de filosofia e suas possibilidades didáticas. Desse modo, ele se preocupa em expressar 'como fazer' o ensino de filosofia, para que não haja somente transmissão de informações. Para isso, o autor visa "[...] partir de uma problemática filosófica para chegar aos conceitos, ao processo de conceituação, ou seja, a uma experimentação do pensamento conceitual" (Gallo, 2012, p. 85), porém, Gallo destaca que não se trata de uma metodologia universal, tendo o professor total liberdade de adaptar para diferentes situações.

Uma dúvida muito comum é: educar se resume a assumir a melhor metodologia? E para responder a essa pergunta, Gallo, afirma que pensar assim é um tipo de utopia. Para o autor, "podemos caracterizar a modernidade como um tempo de utopias (...). E como típico das utopias é que elas não se concretizem, ao menos não de modo absoluto ou definitivo, pois deixariam de ser utopias" (Gallo, 2012, p. 86). As metodologias de ensino precisam ser vistas mais como bússolas norteadoras, elas apontam os caminhos, mas o professor deve ter claro para onde quer ir e qual o melhor caminho a seguir para alcançar seu objetivo. Gallo (2012) destaca que é de grande importância que a sociedade moderna procure uma certa 'emancipação intelectual a todos', e para alcançar essa emancipação, a sociedade precisa tomar como premissa a existência do que ele chama de 'igualdade de inteligência', isto é, não se pode alcançar tal emancipação intelectual se não for colocado quem ensina e quem aprende em uma relação horizontal e de igualdade. A relação entre quem ensina e quem aprende, quando se dá de forma horizontal, pode se tornar mais efetiva, pois, "[...] não aprendemos exatamente aquilo que o outro nos transmite, mas aprendemos na relação com ele" (Gallo, 2012, p. 87) e é essa posição que o professor precisa ter em sala de aula, de forma que não transmita uma figura de superioridade em relação aos discentes, mas sim de posição horizontal, onde o aprendizado é mútuo. Outro ponto destacado é que a aprendizagem se dá a partir do interesse, do desejo que é despertado sobre determinado assunto, pois sem a intenção do interesse e da vontade, não há aprendizado.

Gallo (2012) afirma que não há método para aprender. Esse instrumento é um meio de controle, e como o autor mesmo já destacou em outro momento, não existe uma boa aula de filosofia quando se preza pelo controle absoluto. O método é uma ferramenta pedagógica que

busca sistematizar o aprendizado, definindo "[...] aquilo que pode ser aprendido, o quanto pode ser aprendido, como e quando deve ser aprendido. O método impõe um senso comum ao saber, que pode ser, assim, normatizado" (Gallo, 2012, p. 88). O professor pode elaborar na teoria o melhor método para sua aula, porém, o aprendizado, como já explicitado, não depende de método; o discente irá realmente aprender dentro de seus próprios pensamentos, 'construindo seus pontos e ligações' e isso não tem como ser controlado; o professor pode até ter esse domínio teórico e do que ele próprio transmite, mas o verdadeiro aprendizado é construído nas profundezas do ato pensante do aluno. Gallo discorre que,

[...] por mais que seja um devaneio e uma fuga, há uma disciplina, um adestramento do aprendizado, sem o qual ele não é sequer possível. Mas essa disciplina do pensamento é construída pelo próprio aprendiz, no ato mesmo do pensar (Gallo, 2012, p. 88).

A autonomia do discente no seu processo educacional é de suma importância para o seu desenvolvimento crítico, e o papel do professor é fundamental nesse processo, pois o estudante não aprende por imitação, não se aprende pensando como o outro, mas inventando sua própria maneira de se relacionar com o conhecimento. Não se trata de fazer como o professor, mas fazer com ele; precisa-se inventar sua própria maneira de aprender e se relacionar com o conhecimento (Gallo, 2012).

Pensando nisso, Gallo desenvolve não uma metodologia, mas uma possibilidade didática para que a aula de filosofia exerça seu papel de uma disciplina emancipadora. Ele destaca que se trata de uma 'bússola norteadora', não com o objetivo de apresentar uma metodologia reprodutivista, que seja capaz de 'ensinar tudo para todos', mas sim que seja 'aberta ao aprender'. E essa possibilidade didática possui quatro etapas<sup>17</sup>, que são: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. A seguir, se desenvolverá melhor cada uma dessas partes ou 'etapas'.

Gallo começa descrevendo a sensibilização, a qual trata-se de chamar a atenção dos discentes para o tema que irá ser discutido. Aqui o objetivo é criar um vínculo entre os estudantes e o tema, assim, eles vivenciarão o problema, e para tal, pode-se utilizar de diversas ferramentas, como: peça teatral, filmes, poemas, música, vídeos, matérias de jornais, ou seja, qualquer coisa que possa causar algum impacto e empatia neles. Isso é, trata-se

---

<sup>17</sup> Prefiro não chamar de 'etapas', pois essa palavra nos remete a um processo cronológico, onde uma etapa é pré-requisito de outra. Não é esse o caso, pois essa possibilidade didática é um processo aberto, no qual cada docente acrescenta e reorganiza de modo que melhor assista - no sentido de assistência - a realidade escolar. Contudo, nada impede de encará-las de modo sequencial.

[...] de fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal (Gallo, 2012, p. 96).

A Sensibilização pode ser equiparada, por uma perspectiva, a etapa da prática social, proposta por Dermeval Saviani, pois, como exposto no capítulo anterior, o processo de ensino, segundo Saviani, deve começar a partir da prática social, do contexto social, pois é a forma dos estudantes verem o sentido de estarem estudando tal conteúdo, verem uma relevância para sua vida e, assim, vivenciarem o problema, se sensibilizarem com ele e buscarem resolvê-lo.

A Problematização “trata-se de transformar o tema em um problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções” (Gallo, 2012, p. 96). Aqui, depois de ter a atenção mobilizada, a natureza interrogativa da filosofia se destaca, pois é nesse momento que serão feitas as indagações sobre o tema em vários aspectos e perspectivas, pois, “quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema” (Gallo, 2012, p. 97). Segundo Gallo, o desenvolvimento crítico será estimulado através da natureza problematizadora da filosofia, pois será desenvolvido o senso de desconfiança das afirmações e certezas prontas e acabadas.

A Investigação “trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão” (Gallo, 2012, p. 97). A busca desses conceitos na história ajuda a entender como outros filósofos viam, entendiam e tratavam o problema discutido. Mesmo que não exista exatamente soluções, a pesquisa historiográfica da filosofia pode contribuir com elementos que iluminem o caminho para a solução. Essa é uma parte mais teórica, onde o professor pode oferecer recortes de diferentes autores e de diferentes períodos históricos, nos quais poderá adquirir perspectivas de diferentes eras e como esses problemas foram vistos em diferentes ocasiões, fornecendo, assim, um referencial teórico mais amplo, que, ao mesmo tempo, não deixa de ser rico em detalhes.

Segundo Gallo (2012), na investigação é onde se busca uma ‘ecologia dos conceitos’. Nesta etapa, o movimento filosófico é mais evidente, assim se pratica filosofia, já que na perspectiva de Gallo é a criação ou recriação de conceitos; “trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos” (Gallo, 2012, p. 97). Na investigação, busca-se fazer uma averiguação histórica dos conceitos que poderiam dar conta do problema. Já na etapa de Conceituação, realiza-se o movimento

filosófico, onde os discentes e o docente irão trazê-lo para o contexto atual de estudos, deslocando-o do seu sentido para outro sentido, apropriando-se dele, recriando-o, dando-lhe uma nova ressignificação, de forma que abarque e dê conta dos problemas. Mesmo se na investigação não encontramos “[...] conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontraremos vários elementos que nos permitem criar um conceito próprio” (Gallo, 2012, p. 98). Gallo destaca que a criação de conceitos não se faz do nada, e é a própria história da filosofia que servirá de referencial para criá-los.

## 2.7 O PAPEL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DO SILVIO GALLO

Na perspectiva de Sílvio Gallo, o papel do professor de filosofia é concebido de forma dinâmica e desafiadora, pois está refletido nos princípios fundamentais da sua abordagem pedagógica. O professor de filosofia é uma espécie de facilitador do pensamento, e sua responsabilidade vai além da transmissão de conhecimento, sendo ele responsável por guiar a jornada dos discentes rumo ao desenvolvimento crítico através da descoberta filosófica. Para isso, o professor, segundo Gallo, precisa abraçar a produção conceitual e assumir ele próprio o papel de filósofo, ao mesmo tempo que com os alunos se coloca em uma posição de não-filósofo – nesse sentido, o professor não-filósofo assume esse papel, para que se desapegue das crenças preestabelecidas e participe junto com os alunos da construção do conhecimento – promovendo, assim, um ambiente de aprendizado que valoriza a experimentação e sensibilidade frente aos problemas e a construção ativa de conceitos. Gallo acrescenta que “[...] nesse tipo de trabalho, o professor aparece como um intercessor, como um elemento que possibilita, que catalisa a criação” (Gallo, 2012, p. 119).

Para Gallo, o professor de filosofia vai na contramão do movimento hipermoderno - caracterizado pela imediatez, pela troca de informações instantâneas, pois o fazer filosófico requer uma desaceleração - ele [professor] “chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia. [...] Por isso ele é um catalisador da relação com o conceito, da criação, para além da opinião generalizada” (Gallo, 2012, p. 119-120). O professor é responsável por trazer os alunos à luz do pensamento crítico, de forma que eles visualizem a sociedade e seus problemas, não apenas como ser social, que vive os problemas, mas também de um panorama geral, e como esses problemas afetam, não somente eles como indivíduos, mas também outras pessoas com quem partilham o meio social.

Para que o professor desenvolva essa visão e esse olhar para a educação como uma forma de emancipação intelectual, os programas de formação de professores também precisam acolher essa filosofia aberta, interdisciplinar e transversal<sup>18</sup>. Na perspectiva do Gallo (2012), a divisão dos departamentos de filosofia, que forma professores [nas licenciaturas] e pesquisadores [nos bacharelados], é uma forma de ‘dicotomização’<sup>19</sup> da formação dos cursos superiores. Isso acaba acarretando a equivocada ideia de que professor de filosofia não pode ser pesquisador filosófico. Ao contrário, o professor também pode e deve ser um pesquisador. Para enfrentar esse problema, Gallo afirma que é necessária uma transversalização de áreas, pois

não se pode tratar o professor de filosofia como um professor ‘em geral’; não basta um conhecimento ‘técnico’ de como dar aulas ou mesmo conhecimentos teóricos do campo educacional para, agregados a conhecimentos específicos em filosofia, formar um bom professor de filosofia. Penso que a filosofia traz, intrinsecamente, uma ‘ensinabilidade’; a relação de ensino, a relação mestre-discípulo é uma constante na história da filosofia. [...] o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área da educação. Ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal (Gallo, 2012, p. 123-124).

Assim, é de suma importância que, além de ter os domínios técnicos específicos da educação, o professor tenha uma formação transversal em relação a perspectiva de formação do bacharel, possibilitando, dessa forma, uma formação completa e de qualidade, pois “[...] não podemos fazer filosofia, no sentido de pesquisar filosofia, sem que essa atividade também seja, de alguma forma, uma atividade educativa, de si mesmo ou de outros” (Gallo, 2012, p. 126).

Para Gallo (2012), existem alguns pontos que são cruciais na formação de professores: a) ter um domínio abrangente e crítico da história da filosofia; b) ser ao mesmo tempo professor e pesquisador, não que reproduza, mas que produza; c) ter amplo domínio da cultura, ou seja, saber sistematizar o conteúdo com a cultura social, de modo que consiga trazer o conteúdo filosófico de forma sensível a realidade social; d) ter domínio da leitura e interpretação de textos filosóficos, para que consiga mediar a relação dos alunos com esses textos; e) domínio de técnicas de redação de textos filosóficos; f) conhecimento da realidade da instituição escolar que atuará. Em suma, a preparação para assumir a posição de professor

<sup>18</sup> Gallo entende a transversalidade da filosofia como “uma característica intrínseca dela, uma vez que o conceito é sintagmático, conectivo, vicinal, consistente, o que faz dele necessariamente um empreendimento de abertura e de lação. [...] A transversalidade da filosofia é essa conexão com outros saberes, com outras áreas”. (Gallo, 2012, p. 159).

<sup>19</sup> A dicotomia é a “divisão de um conceito em duas partes segundo método diairético da dialética platônica” (Abbagnano, 2007, p. 275)

de filosofia é uma atividade contínua que começa desde a graduação até o mercado de trabalho, sendo o professor aquele que apresentará e mediará a relação dos alunos com o processo filosófico, através do exercício da experimentação do pensamento, de forma que, além de professor, ele atue também como pesquisador do conhecimento filosófico.

Silvio Gallo (2012) discorre sobre três eixos de construção de um currículo de filosofia para o ensino médio: a) eixo histórico; b) eixo temático; e c) eixo problemático. Esses eixos curriculares determinam como serão elaboradas as atividades de estudos filosóficos.

O eixo histórico, parte, segundo Gallo (2012), da cronologia histórica, ou seja, todo o conteúdo é baseado na historicidade da filosofia, levando em consideração os momentos históricos, que normalmente são cronológicos, partindo dos pré-socráticos a contemporaneidade. O grande problema desse eixo curricular é que se perde a essência do fazer filosófico, se perde a produção filosófica. Esse eixo aborda a filosofia somente do seu fator histórico, passando pelos filósofos e suas produções, sem problematização, sem realmente entender, de fato, o pensamento filosófico e a problemática que o autor tenta resolver. Para Gallo, “[...] no contexto de um currículo já muito conteudista, corre-se o risco de que a filosofia seja vista apenas como um conteúdo a mais” (Gallo, 2012, p. 122) para ser estudado ou decorado.

O eixo temático, parte da eleição de temas de natureza filosófica [liberdade, morte, moralidade, entre outros]. Os temas de natureza filosófica podem ou não ser abordados a partir da historicidade filosófica, mas, de qualquer forma, trata-se da tentativa de eleger temas que se aproximem da realidade social dos discentes. Gallo destaca que, apesar de não ser o ideal, “[...] em termos de organização didática dos conteúdos a serem trabalhados no nível médio, essa abordagem parece mais apropriada do que a anterior” (Gallo, 2012, p. 122).

Por fim, no eixo problemático, os conteúdos são organizados em torno do problema filosófico, que, segundo Gallo (2012), podem ser recortados em temas, que, por sua vez, podem ser abordados pela historicidade. “Essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia” (Gallo, 2012, p. 122), porém, ela vai além delas, pois a organização das atividades é realizada em torno de uma filosofia ativa e construtiva, caracterizada pela problematização dos temas, abordados pelo contexto histórico em busca das soluções desses. O eixo problemático permite que alunos e professores atuem de forma conjunta e organizada na produção de saberes de forma lógica, “[...] é o exercício de reconhecer a ignorância e colocar-nos, professores e alunos, no caminho da aprendizagem” (Gallo, 2012, p.122-123).

Somado ao eixo curricular problemático, o professor pode tomar a aula de filosofia como ‘oficinas de conceitos’ ou ‘laboratórios de experiências de pensamentos’ (Gallo, 2012). Dessa forma, o ensino de filosofia se concretiza como um ensino ativo, que coloca os estudantes para produzir, pensar e criticar, o que vai além da abordagem histórica e temática, pois, a proposta do Gallo para a filosofia é focar

[...] o ensino no conceito e em sua produção, no ponto de partida do pensamento, isto é, nos problemas que o motivam, como exercício dessa saudável ignorância que possibilita a experimentação, o aprendizado, a criação, a autonomia. [...] Um professor que faça esse movimento precisa assumir-se, ele mesmo, como filósofo (Gallo, 2012, p. 127-128).

Em suma, na perspectiva do Silvio Gallo (2012), o papel do professor de filosofia vai além da simples transmissão de conhecimento. Ele é um intercessor, um facilitador, mediador da relação entre discente e conhecimento filosófico, guiando os alunos na jornada da descoberta filosófica. Em meio ao cenário hipermoderno e sua imediatividade, cabe ao professor de filosofia assumir o papel de catalisador da paciência do conceito, pois, trabalhar o conceito exige paciência, o que vai na contramão do ritmo social atual, incentivando uma análise crítica da sociedade. Para efetivar essa perspectiva, na concepção de Gallo, é necessário que o futuro professor tenha uma formação transversal com os conhecimentos técnicos específicos da educação, somado com o conhecimento e domínio das produções, leituras e pesquisas filosóficas, caracterizadas pela formação do bacharel. Gallo destaca também que a abordagem [eixo curricular] centrada no problema promove a experiência do pensamento [oficina de conceito], a qual transforma o ensino em uma experiência ativa, que incentiva a emancipação intelectual, a autonomia e a construção do pensamento crítico. A proposta de Gallo define o professor de filosofia como aquele agente fundamental na formação de agentes sociais ativos e reflexivos.

### CAPÍTULO III

## CONTRIBUIÇÕES DA PHC PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

#### 3.1 PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE FILOSOFIA DE SÍLVIO GALLO

Diante de todo o conteúdo apresentado no capítulo 1: ‘Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani’ e capítulo 2: ‘A filosofia do Ensino de Silvio Gallo’, aqui, neste capítulo, iremos tratar acerca das contribuições dos pressupostos filosóficos e teóricos-metodológicos da PHC para o ensino de filosofia, visto que a metodologia do Silvio Gallo, apesar de sua grandiosidade, não abarca os pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, e isso traz, de certa forma, consequências indesejadas para o ensino de filosofia.

Para Gallo, o papel da escola é o de promover a construção de conhecimento e promover o exercício do conceito, através da experimentação do pensamento conceitual. Os conteúdos são abordados de forma ativa e problematizadora, partindo de questões filosóficas para a construção de conceitos e do pensamento. A relação professor e aluno se dá de forma horizontal, ambos posicionados como sujeitos ativos na construção de conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor um facilitador do conhecimento. A aprendizagem nessa abordagem ocorre de forma ativa e autônoma, o aluno é estimulado a pensar, questionar e construir seu próprio conhecimento, partindo do desejo e do interesse próprio. Nessa metodologia, a aprendizagem é sistematizada pela ferramenta pedagógica, contudo, para Gallo, a aprendizagem só pode ser verdadeira e assertiva quando o aluno constrói seus próprios pensamentos e conexões de forma autônoma e reflexiva.

Assim, Silvio Gallo propõe uma abordagem ativa no ensino de filosofia, destacando a importância de uma participação atuante dos alunos nas construções de conceitos filosóficos. O problema tem um papel importante nessa construção conceitual, sendo sua centralidade e o ponto crucial para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Silvio Gallo não deixa claro em qual pedagogia sua metodologia se enquadra, porém, a busca pela criatividade, estímulo ao pensamento crítico e original, e a valorização da singularidade da experiência faz com que essa metodologia se aproxime de uma tendência pedagógica progressista, visto que elas compartilham de alguns ideais, mesmo que de forma tímida, e apesar de a metodologia não ter uma base marxista. Como descrito no capítulo 1, as tendências pedagógicas mais progressistas têm uma visão mais voltada para a participação ativa do aluno no processo educacional. Essas teorias enfatizam a aprendizagem significativa, a interação social, a

valorização dos interesses e necessidades dos alunos e a relação entre teoria e prática. Uma abordagem progressista requer uma educação mais contextualizada, que associe o conteúdo às realidades do aluno, estimulando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Silvio Gallo deixa claro que sua metodologia se trata de uma possibilidade didática, aberta a adequações para melhor atender a realidade da comunidade na qual a escola em que se trabalha está inserida. Então, visando uma educação emancipadora para a classe trabalhadora se livrar das amarras da opressão e exploração da classe dominante, a PHC, por ter seus pressupostos filosóficos e alicerces nos ideais progressistas marxistas, pode colaborar para a elaboração de aulas de filosofia que melhor atende a essa finalidade. Diante disso, a seguir, partindo da pedagogia histórico-crítica, irar-se-á problematizar e tecer uma crítica de forma e conteúdo a respeito da metodologia de Sílvio Gallo.

Gallo defende que o ensino de filosofia deve focar na criação de conceitos e na resolução de problemas filosóficos simples e/ou complexos do ponto de vista dos estudantes como forma de estimular o pensamento crítico e a autonomia. Para o autor, é necessário que os estudantes produzam, pensem e critiquem para além de uma abordagem puramente histórica e temática, ele propõe que a abordagem parta de um problema filosófico para chegar aos conceitos, promovendo assim uma experimentação do pensamento conceitual. Porém, é importante questionar até que ponto essa ênfase pode limitar a compreensão dos alunos sobre a filosofia como um campo de conhecimento que vai além da formulação teórica. Pois, focar exclusivamente no ensino da produção conceitual pode acarretar alguns desafios e limitações - mesmo que de forma indireta - e essas limitações vão na contramão das expectativas de Gallo ao elaborar sua metodologia. Quais seriam esses desafios e limitações?

Inicialmente, partindo de uma contextualização da realidade educacional brasileira, pode-se enfatizar que esse processo educativo no Brasil é caracterizado, desde o ensino primário, majoritariamente por uma educação tradicionalista. Além disso, o ensino de filosofia não está presente no cotidiano escolar dos estudantes no Ensino Fundamental I e II - a não ser em raras escolas particulares -, sendo seu primeiro contato com os saberes filosóficos, propriamente dito, somente no primeiro ano do Ensino Médio [atualmente ainda de forma obrigatória]. Assim, não se pode esperar que os alunos tenham conhecimento desses saberes filosóficos para produção conceitual [considerando uma turma de primeiro ano que acabou de entrar no Ensino Médio]. Levando em conta esse despreparo, o foco somente na produção conceitual tende a negligenciar uma compreensão mais aprofundada dos problemas filosóficos em sua complexidade, levando a uma abordagem superficial, que não traz uma

aplicabilidade real na vida dos estudantes. Além disso, a ênfase somente na criação dos conceitos pode fazer com que os alunos foquem mais na formulação teórica do que na compreensão prática dos problemas filosóficos, o que leva a desconexão entre a teoria e a realidade, limitando, assim, a capacidade dos discentes de aplicar os conceitos filosóficos em contextos concretos.

A desconexão com a realidade e a ausência de contextualização pode ser um problema real, a depender da forma como o professor irá abordar as problemáticas, pois a falta de conexão com questões concretas pode reduzir a relevância e o impacto do ensino filosófico, assim como a falta de contextualização adequada pode dificultar a compreensão dos alunos sobre a origem e a aplicação dos conceitos filosóficos. A falta do contexto histórico, social e cultural pode limitar a visão dos estudantes sobre a evolução do pensamento, o qual sabemos que pode mudar a depender dos fatores culturais e sociais em que esses pensamentos se originaram. Sabe-se que, na etapa da investigação, é levado em consideração a historicidade da filosofia, porém, em um contexto social brasileiro, por exemplo, alguns conceitos podem não ser compreendidos de forma assertiva, já que a maior parte dos conteúdos filosóficos estudados no ensino da educação básica são visões majoritariamente eurocêntricas e coloniais, o que torna necessário uma contextualização mais específica.

O foco exclusivo na produção conceitual pode gerar também uma certa limitação da criatividade e falta de engajamento emocional, pois, no primeiro caso, os alunos podem se sentir pressionados a seguir um modelo predefinido de um fazer filosófico em vez de explorar novas ideias e abordagens inovadoras. Já no segundo caso, o não envolvimento emocional dos alunos com os temas filosóficos pode acarretar a um certo desinteresse, e esse envolvimento é essencial para uma aprendizagem profunda e significativa.

Silvio Gallo aposta na sensibilização como primeiro passo para a produção conceitual, o que é muito importante, porém, se o professor não o fizer de forma que realmente desperte o interesse e a visão crítica de mundo nos alunos, pode gerar resultados totalmente opostos ao desejado, já que sem esse contato emocional com o tema proposto não será possível o engajamento inicial na produção do conceito, e, portanto, não será possível resolver o problema. Além disso, se não tomado de maneira que possa contribuir para o crescimento do indivíduo como agente ativo socialmente, de nada serve para os discentes e para a escola, pois, assim, ela não estaria cumprindo o seu dever social.

Gallo destaca que a criação de conceitos não se faz do nada e que a história da filosofia serve como referencial para essa ação. Ao se considerar a história da filosofia como

referencial para criação de conceitos, os discentes têm a oportunidade de se familiarizar com as ideias filosóficas que estiveram presentes e, de certa forma, moldaram o pensamento ao longo das eras, o que pode proporcionar uma estrutura sólida na construção do pensamento, permitindo que tenham uma compreensão mais ampla das questões filosóficas. Porém, mais uma vez, é importante problematizar como a relação entre criação de conceitos e tradição filosófica tem influência na originalidade do pensamento dos discentes, já que, ao se basear de forma excessiva na história da filosofia, esses alunos correrão o risco de somente reproduzir ideias preexistentes sem desenvolver uma perspectiva crítica e autônoma, ou como dito anteriormente, sendo a historicidade limitada ao pensamento europeu e norte-americano, pode-se reproduzir ideias que não condizem com a realidade de muitos países, como os latino-americanos, africanos e orientais, que historicamente foram subjugados por potências europeias e norte-americana.

Em síntese, a obra do Silvio Gallo é deveras importante para o ensino de filosofia no Brasil, sendo ele um dos pioneiros na elaboração de uma metodologia de ensino para essa disciplina, tornando-se conhecido e respeitado por sua grandiosidade e genialidade de pensamento. Contudo, esses questionamentos levantados são de suma importância para dar ênfase a alguns pontos que podem ser trabalhados de forma mais incisiva.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani pode contribuir muito para que o ensino de filosofia - mesmo possuindo perspectivas filosóficas distintas, com Gallo frequentemente associando-se a abordagens pós-modernas e Saviani ancorado em teorias pedagógicas críticas e histórico-críticas baseadas nas teorias marxistas - seja feito de forma mais assertiva e articulada com a realidade social dos alunos, principalmente para uma educação que atenda às necessidades populares, pois ela é baseada em pressupostos filosóficos que articulam teoria e prática de modo que valorize uma educação progressista, crítica e libertadora para a classe trabalhadora, dando-lhe ferramentas necessárias para lutar contra seus opressores.

Gallo fundamenta sua metodologia na perspectiva dos estudiosos Gilles Deleuze e Félix Guattari – que, por sua vez, se inspiraram em Nietzsche<sup>20</sup> –, principalmente na obra ‘O que é Filosofia?’. Deleuze e Guattari (1997) defendem a importância de formar, inventar e

---

<sup>20</sup> Deleuze e Guattari discorreram que foi Nietzsche quem determinou a tarefa da filosofia, “quando escreveu os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso” (Nietzsche, *apud* Deleuze; Guattari, 1997, p. 13-14).

fabricar conceitos no ensino de filosofia. Gallo adota essa perspectiva ao defender a filosofia como algo vivo e experimental. A criação de conceitos para esses autores é o que distingue o ensino de filosofia das demais áreas do conhecimento. Deleuze e Guattari (1997) argumentam que “[...] os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam [...]”. Com isso, Gallo fundamenta a sua visão de que a filosofia deve ser ensinada de forma dinâmica e experimental, engajando os alunos no processo de construção do seu conhecimento, criando, recriando, assinando, compartilhando, de modo que eles se vejam como seres pensantes, capazes de fazer filosofia, capazes de filosofar através dos seus próprios pensamentos.

Deleuze e Guattari introduzem os personagens conceituais como parte fundamental do pensamento filosófico. Para eles

à filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: o plano pré-filosófico que ela deve traçar [imanência], o ou os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver [insistência], os conceitos filosóficos que ela deve criar [consistência]. (Deleuze; Guattari, 1997).

Essa perspectiva embasa as ideias de Gallo sobre o plano traçado para produção conceitual, onde a ‘imanência’ pode ser a problematização dos temas, e alunos e professores irão interagir com o tema para destacarem os problemas; a formação do problema para a pesquisa. Já a ‘insistência’ pode caracterizar a fundamentação teórica, onde os alunos e professores irão buscar nos ‘personagens filosóficos’, ou revivê-los, em prol de desenvolver uma solução para a sua problemática, perguntando-se: como eles pensaram? Esse problema se fazia existente naquele período? Como ou se resolveram. Por último, encontra-se a ‘consistência’, que é a criação de fato dos conceitos, da apropriação, do deslocamento, da recriação conceitual.

Os filósofos Deleuze e Guattari (1997, p. 142) trazem também o conceito de ‘devir’, o qual, em sua natureza, “[...] o devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui o povo por vir e a nova terra. O filósofo deve tornar-se não filósofo, para que a não-filosofia se torne a terra e o povo da filosofia [...]”. Eles completam discorrendo que “[...] o devir é o próprio conceito. Nasce na História, e nela recai, mas não pertence a ela. Não tem em si mesmo nem início e nem fim, mas somente um meio [...]” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 143). Isso é, o

conceito de ‘devir’<sup>21</sup> implica um estado constante de transformação e mudança, ao invés de um estado fixo de ser. Ele não tem início e nem fim, está sempre no meio, sempre em transformação, sempre em movimento. Assim, Gallo utiliza desse conceito em sua abordagem de ensino de filosofia como uma prática dinâmica e criativa. Ele enfatiza o processo de transformação e experimentação constante, ativa. Essa ideia reflete a necessidade do fazer filosófico, sobretudo do ensino de filosofia ser adepto a novas realidades, possibilitando novas formas de pensar e agir.

Contudo, vale destacar que, atualmente, limitar a filosofia à produção conceitual é perder o horizonte no qual a filosofia pode se estabelecer. O ensino de filosofia precisa preparar o aluno para viver em sociedade, formando agentes de transformação social. Para isso, é necessário respeitar os limites de cada indivíduo e não impor determinados modos de realizar as tarefas. Tendo isso em vista, a problematização da filosofia somente como ferramenta de produção conceitual é limitar seu papel na formação de cidadãos. Destaca-se também que, apesar de a criação de conceitos ser vista nessa linha de pensamento como uma atividade prática do fazer filosófico, ela continua no âmbito da teoria. Isso pode tornar o ensino maçante e livresco, sem despertar o interesse do aluno e sua visão de uma filosofia aberta, criativa e dinâmica.

De modo geral, essa base de Deleuze e Guattari proporcionaram que a estrutura didática do Gallo fosse constituída. Deleuze e Guattari, por sua vez, tiveram outras fontes de inspirações – principalmente Nietzsche –, e é em cima disso que a filosofia, com seus mais de 2000 anos de história e formação de conhecimento, vem fazendo. A filosofia resiste graças a sua propriedade dinâmica e transformadora, que acompanha, ou se pode arriscar dizer, impulsiona o avanço do pensamento e, conseqüentemente, da sociedade em geral.

### 3.2 ENCONTRO DAS METODOLOGIAS DO SAVIANI E DO GALLO

A metodologia do Silvio Gallo e do Dermeval Saviani são abordagens que possuem pontos de convergências e de divergências. Entre os pontos de convergências podemos destacar a ênfase na reflexão crítica, pois, tanto a metodologia de Gallo quanto a de Saviani

---

<sup>21</sup> Esse conceito de devir me remete a ideia do espírito absoluto de Hegel, principalmente nessa passagem, onde eles dizem que o devir nasce na história e nela recai, não tem início e nem fim. A mesma ideia do espírito absoluto de Hegel, onde o espírito absoluto se recai dentro de si mesmo, com o intuito de evoluir como consciência pensante, contudo, ele começa com a civilização chinesa e termina com Hegel na Alemanha. De toda forma, traz a ideia desse sentido de movimento e transformação (Hegel, 1974).

destacam a importância de todo processo educacional estar alinhado com reflexões críticas como parte essencial, pois ambas buscam estimular o pensamento dos alunos, promovendo uma profunda análise e problematização. Tanto Silvio Gallo quanto Dermeval Saviani defendem a integração entre teoria e prática, e os dois tentam conectar as ideias teóricas com a realidade vivida pelos discentes de alguma forma. O estímulo à autonomia e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é uma característica comum entre as metodologias, já que as duas defendem que a ferramenta pedagógica busque incentivar a capacidade de pensar de forma autônoma e de participar ativamente na construção do conhecimento. Contudo, existem também os pontos de divergências. A metodologia de Gallo, concentra-se especificamente no ensino de filosofia, já a PHC de Saviani vai mais além, ela abrange uma abordagem mais ampla da educação, buscando transformar o sistema educacional como um todo. A prática social<sup>22</sup> é o ponto de partida e de chegada para Saviani. Gallo aposta na sensibilização, problematização, investigação e conceituação dentro do ensino de filosofia. Por último, podemos destacar a ênfase na dialética, a qual a PHC usa como base para compreender as contradições presentes na educação e na sociedade, buscando superá-las por meio da reflexão crítica. Já Silvio Gallo não menciona explicitamente o uso da dialética em sua metodologia, especialmente no contexto da dialética marxista, pressuposto de Saviani.

Para se ter uma visão mais abrangente dessas características, retomemos as metodologias de ambos os autores. No método de Gallo contamos com 4 passos, que o autor destaca não serem necessariamente lineares. O primeiro é a sensibilização, onde o professor irá buscar despertar o interesse dos alunos e sensibilizá-los para a temática filosófica a ser discutida ou destrinchada, é o momento de se criar um ambiente propício à reflexão e certo impacto sensorial. A problematização é o segundo passo, ela consiste em transformar o tema em um problema, o que incentiva os alunos a buscarem soluções e a fazerem indagações sobre o assunto em diversas perspectivas, o autor destaca que, quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam solucionar as questões levantadas. O terceiro passo é a investigação, fase em que os alunos são incentivados a explorar e investigar o problema de forma mais aprofundada, buscando compreender suas nuances e complexidades, esta é a fase mais importante é o momento de mergulhar no conhecimento e buscar diferentes abordagens para a questão em análise na história da filosofia. Por último, a conceituação, visto que, após a investigação e a reflexão sobre o

---

<sup>22</sup> Saviani entende a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada do fazer educativo, trata-se de entender o contexto social e cultural da comunidade e as experiências dos próprios alunos.

problema, os alunos são levados a trabalhar na construção e desenvolvimento de conceitos que possam dar conta da problemática, é esse o momento de sistematizar o conhecimento adquirido e promover a reflexão crítica sobre os conceitos filosóficos envolvidos.

Os passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani contam com 5 momentos. O primeiro é o que o autor denomina de Prática Social, este é o passo que envolve a identificação dos principais problemas presentes na prática social dos alunos. Nela, buscar-se-á estabelecer uma conexão entre a realidade vivida e o processo educativo. Saviani destaca que é a partir das questões concretas e relevantes para os discentes que se inicia o processo de ensino-aprendizagem. O segundo passo é a problematização, nessa etapa os alunos são estimulados a identificar e compreender os problemas da sociedade – isso não significa que os problemas pessoais sejam menos importantes, contudo, os problemas sociais ganham mais destaque na proposta de Saviani – promovendo a reflexão crítica e a busca por soluções, tendo como objetivo engajar os estudantes na resolução dos problemas identificados, relacionando-os com os conhecimentos necessários para enfrentá-los. A instrumentalização, que é o terceiro passo, consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas identificados na prática social, sendo os alunos orientados a utilizarem esses instrumentos de forma crítica e reflexiva, visando a transformação da realidade por meio do conhecimento adquirido. No quarto passo, denominado de Catarse, os alunos realizarão a síntese mais elaborada e crítica do conhecimento, o que permite uma compreensão mais orgânica e profunda da realidade, ela representa o ponto culminante do processo educativo, onde os estudantes são capazes de intervir e transformar a realidade com base nos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos. O último passo é novamente a prática social, ela consiste na aplicação prática do conhecimento que foi elaborado, agora de forma mais sistematizado e crítico, onde os estudantes são incentivados a utilizar o aprendizado de forma ativa e transformadora na sociedade, consolidando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, fica evidente que ambas possuem etapas semelhantes, como a problematização e instrumentalização, onde a primeira consiste no segundo passo nos respectivos métodos. Os autores entram em consenso que problematizar é extremamente relevante em todo processo de ensino aprendizagem, pois a problematização é a base do desenvolvimento do pensamento crítico; quando o indivíduo problematiza, passa a ver a realidade do mundo a sua volta com outras lentes – lentes essas que, uma vez colocadas, tornam-se muito difícil tirá-las – e a indignação se torna o motor que irá mover o processo de

transformação social. Outro ponto em comum, porém, com denominações diferentes, é a instrumentalização da PHC e a investigação do método de Gallo. Isso torna evidente que não adianta o indivíduo ter consciência dos problemas existentes se não correr atrás da bagagem teórica que respalda seus ideais de mudança. O processo histórico está repleto de possíveis soluções para os problemas e, quando não as possui, ele oferece o conhecimento necessário para que se produzam tais soluções. Enquanto Gallo se restringe à história da filosofia, Saviani vai além na multiplicidade de tipos de conhecimento, como ciências, filosofia ou outro conhecimento necessário para a resolução do problema na prática social.

Diante do exposto, se abordará uma possível união entre ambas as metodologias. No entanto, para tal, é relevante usar como base a metodologia de Silvio Gallo e acrescentar as contribuições da metodologia de Saviani, visto que ambas possuem duas etapas concomitantes, sendo elas, a problematização e a investigação/instrumentalização.

A primeira etapa proposta é a prática social. A prática social traz uma bagagem muito importante para o ensino como um todo, entretanto, mais especificamente para o ensino de filosofia, pois, como ela envolve a identificação dos principais problemas presentes na sociedade, apresenta-se como uma ótima oportunidade do professor, antes da sensibilização, começar a amarrar a realidade social e a formulação teórica. Essa etapa entraria na formulação do plano de ensino, onde o professor irá analisar os principais problemas da comunidade em relação à escola em que ele está inserido, ou de forma mais geral, poderá montar seu plano de ensino com base nos principais problemas sociais atuais. Ao montar seu plano de ensino a partir da análise da prática social dos alunos, os educadores podem promover uma educação mais contextualizada, que considere as necessidades e interesses dos estudantes.

Com os objetivos do plano de ensino montados, tomando como base a prática social, segue-se para a primeira parte da aula, propriamente dita, que seria a sensibilização, onde o professor, já tendo em mente e exercendo o seu papel de orientador do processo de ensino, irá sensibilizar o aluno ao tema da aula extraído da prática social, da qual todos fazem parte. Aqui vale utilizar-se da criatividade, podendo ser uma matéria de jornal, um vídeo, um filme, uma música, ou mesmo elaborar uma peça teatral com os alunos para que eles vivenciem a temática. O objetivo é realmente atrair a atenção deles, instigá-los a discutir, indigná-los, envolvê-los emocionalmente com o tema da aula; vivenciar o tema de forma mais tangível e, talvez, lúdica, poderá torná-lo mais significativo e pessoal para eles. A problematização é o terceiro passo. Após ter a atenção dos alunos, e envolvê-los emocionalmente, iremos problematizar o que foi visto ou ouvido. É nesse momento que ter montado o plano de ensino

levando em consideração a prática social dos estudantes surtirá efeito, pois o tema e a sensibilização foram algo que eles vivenciaram ou vivenciam diariamente. Nessa etapa, os alunos terão a liberdade de levantar diversos problemas acerca do tema. Deve-se lembrar que, quanto maior a qualidade da problematização, melhor será a investigação e, conseqüentemente, a conceituação.

A investigação é o momento de adquirir a bagagem teórica. Nessa etapa, os estudantes serão encorajados a aprofundar sua compreensão sobre o problema, buscando informações, analisando diferentes perspectivas e refletindo criticamente sobre o tema, é o momento de pesquisa ativa, onde eles são desafiados a explorar o problema em sua totalidade, considerando suas implicações, contexto histórico e possíveis soluções - contudo, ficará a cargo do professor delimitar esses materiais, de forma que não se caia em um ecletismo exacerbado. O professor irá desempenhar um papel fundamental nessa etapa, pois ele levará aos alunos todo material necessário para que essa pesquisa seja realizada com efetividade, para tanto, é preciso que o professor faça os recortes levando em consideração o tema da aula, a prática social e a problematização. O material não pode ser limitado a visões e contextos singulares, os estudantes precisam ser encorajados a pesquisar e ter acesso a materiais que sejam realmente abrangentes, levando em consideração contextos históricos, sociais e culturais. Sabe-se que, no ensino, principalmente público, os professores possuem materiais pré-definidos, que precisam ser trabalhados dentro da sala de aula, porém, ele não precisa ficar necessariamente preso a eles, podendo utilizar-se de outros materiais de apoio, o que trará visões mais abrangentes e diversificadas para a aula. O ideal é que esse processo seja realizado entre professor e aluno, ambos como pesquisadores e de forma horizontal.

A penúltima etapa é a 'produção'. Nesta etapa, serão propostas duas opções de atividades de criação. Uma é a produção conceitual que segue a proposta do Gallo, onde os alunos serão incentivados a analisar, interpretar e sintetizar as informações e ideias discutidas ao longo do processo educativo e da investigação. Eles serão estimulados a criar os conceitos que possam dar conta da complexidade do problema filosófico-social em análise. A outra opção é a 'produção cultural ampla'. A produção conceitual diz respeito à conceituação do Gallo, sendo algo mais específico e particular da Filosofia; já a produção cultural ampla refere-se a criar um poema, desenho, vídeo, artesanato ou outros. Se o discente optar por criar tanto um conceito quanto uma produção cultural, melhor, porém não é obrigatório, e respeitar-se-ia o processo de aprendizagem do estudante. A criação é onde começará a efetivar

a realização prática. E assim, partirá para a próxima etapa, a da prática social final, onde se testará a solução da ‘produção’ acima.

Nessa última etapa, faz-se necessária a retomada da prática social. Porém nesse momento, serão os alunos que terão a capacidade de aplicar de maneira significativa o conceito elaborado. Essa etapa se concretiza como uma atividade prática, onde os educandos aplicarão de forma efetiva a resolução do problema como uma atividade de intervenção nesse problema. Para aplicar de fato e socializar o conhecimento produzido, o ideal é que o professor elabore um plano de aplicação dessas produções dos alunos. Por exemplo, os alunos poderiam apresentar suas produções para a comunidade interna e externa em uma espécie de feira filosófica, com atividades culturais diversas, ou fazer colagem de cartazes.

Nessa prática social final, testar-se-ia se realmente a solução do problema tem relevância. Esse teste pode ser teórico e empírico. Por exemplo, um problema social de desigualdade: acredita-se que os estudantes tenham uma ‘solução teórica’ do problema, e quem tem a solução empírica são os políticos. Assim, percebe-se que há níveis de prática social, isto é: 1º, a ‘intervenção pessoal’ entre estudante e professor; 2º, a ‘intervenção de turma’ onde o professor faz uma ‘mostra’ de todas as produções feitas entre a turma da classe; 3º, a ‘intervenção escolar’ em que o professor socializa para toda a escola as produções; 4º, a ‘intervenção na comunidade’ onde a escola convidaria todos os pais, vizinhos e interessados na escola; 5º, a ‘intervenção na sociedade municipal’; 6º estadual; 7º nacional; 8º global [claro que poderia ser presunção ou talvez uma utopia, contudo, pode ser um caminho a seguir]. Assim, da ‘intervenção pessoal’ saiu-se para uma ‘intervenção global’. Instigá-los à ideia de que podem realmente fazer a diferença é encorajar toda uma geração rumo à transformação social. Esse projeto de intervenção irá impulsionar o processo de aplicação da produção conceitual e/ou cultural, assegurar ideias e fomentar o olhar crítico, de forma que eles sejam capazes de aplicar em qualquer espaço e momento da vida social.

Concomitantemente a todo o processo, poderá ocorrer e se efetuar o movimento da catarse. A catarse será uma ferramenta intelectual do processo de ensino-aprendizagem nessa metodologia, é o eixo transversal, pois os alunos irão articular de forma mais elaborada as percepções sobre a realidade social, desenvolvendo uma compreensão crítica e fundamentada do mundo ao seu redor. Assim, eles irão transcender a mera reprodução de informações para uma compreensão que seja crítica e, de certa forma, inovadora. Nesse processo, usar ferramentas de debates e troca de ideias pode fomentar e assegurar a compreensão dos estudantes sobre suas investigações a respeito do(s) conceito(s) criado(s) por eles, sendo,

nesse momento, que a capacidade de debater e defender ideias será posta e desenvolvida. A catarse será entendida como o momento de transformação e efetivação do conhecimento que está sendo elaborado, assim como discorre Saviani, ela é a passagem e transformação do conhecimento sincrético ao conhecimento sintético, e atravessará todo o processo em forma de troca de ideias e conhecimentos pelos alunos com mediação do professor.

A seguir, para melhor assimilação dessa proposta metodológica, apresenta-se um quadro sintético das ideias:

Quadro 1 - Síntese das ideias principais

<p><b>CATARSE:</b> Se caracteriza como um eixo transversal, ou melhor, mobilidade transversal no processo de ensino-aprendizagem, a qual estará presente em todas as etapas; é a transformação do conhecimento sintético em sincrético; é a passagem do senso comum para o conhecimento crítico, elaborado, sistematizado, fundamentado sobre a realidade do mundo ao seu redor. Ferramentas de debates e troca de ideias são fundamentais para esse ponto culminante acontecer, pois, assim, os alunos irão a todo momento lapidar suas ideias e conhecimentos adquiridos durante o processo de formação.</p>	
--	--

PRÁTICA SOCIAL INICIAL	Identificação dos principais problemas presentes na sociedade para formulação do plano de ensino, levando em consideração a realidade vivenciada na comunidade.
SENSIBILIZAÇÃO	Envolver emocionalmente o aluno com o tema da aula de forma criativa, tomando como base a prática social dos discentes, com ferramentas que poderão conectá-los, instigá-los e/ou indigná-los.
PROBLEMATIZAÇÃO	Professores e alunos irão problematizar o tema. Aqui se torna mais evidente a importância das duas primeiras etapas serem elaboradas com base nas vivências dos alunos, pois será mais fácil para eles problematizarem algo que pertence a sua realidade.
INVESTIGAÇÃO	Momento de adquirir as bagagens teóricas; aprofundando os conhecimentos no material histórico-filosófico. O professor fornecerá todo material necessário para suas pesquisas, e orientá-los. Contudo, o material não poderá ser restrito a visões específicas e períodos específicos. Os alunos precisam ter contato com materiais de diferentes contextos históricos e sociais, para que a conceituação seja realmente efetiva.
PRODUÇÃO	Produção conceitual: é o momento de sintetizar o conhecimento, informações e ideias discutidas e adquiridas, os alunos serão estimulados a criar os conceitos que possam dar conta da complexidade do problema filosófico-social em análise.

	Produção cultural ampla: Já a produção cultural ampla refere-se a criar um poema, desenho, vídeo, artesanato ou outras formas de expressão. Optar por criar tanto um conceito quanto uma produção cultural é desejável, mas não obrigatório, respeitando-se o processo de aprendizagem do estudante.
PRÁTICA SOCIAL FINAL	Por último, de volta à prática social, nessa última etapa, os alunos aplicam significativamente o conceito elaborado em uma atividade prática, resolvendo e intervindo no problema. O professor deve planejar a aplicação dessas produções, como apresentações para a comunidade. Testa-se a relevância da solução proposta, passando por vários níveis de intervenção social, desde pessoais até global. Esse processo visa encorajar os alunos a fazerem a diferença, promovendo transformação social e fomentando um olhar crítico para aplicação em qualquer contexto

Fonte: elaborado pelo autor.

Em síntese, a proposta é unir as ideias e os processos metodológicos de ambos os autores; Sílvio Gallo, com sua metodologia mais voltada especificamente para o ensino de filosofia, e Saviani, com ideias que contemplam uma metodologia mais abrangente de ensino. As etapas da prática social, sensibilização, problematização, investigação, conceituação, e de volta à prática social com a presença da catarse tornam o ensino de filosofia mais dinâmico, já que os alunos conseguem ter uma visualização mais prática do fazer filosófico. Sendo eles mesmos responsáveis pela produção do conhecimento – junto ao professor –, sua noção de mudar sua realidade e [quicá] a realidade do mundo a sua volta se concretiza.

Alguns dos problemas levantados no item anterior podem ser superados com essa adaptação metodológica, a saber: 1) a possível desconexão com a realidade vivenciada pelos alunos; e 2) a falta de contexto histórico, social e cultural; pois, na primeira etapa, a prática social, os docentes necessariamente terão que fazer um estudo social da realidade vivenciada pelos alunos dentro da comunidade ou da sociedade, e assim elaborar um plano de ensino que se conecte com essa prática social, levando em consideração fatores históricos, sociais e culturais. A sensibilização, levando em conta a prática social, pode contribuir para que essa etapa seja de fato envolvente emocionalmente, pois o engajamento emocional da sensibilização no contexto histórico-crítico irá despertar o descontentamento e a indignação com o tema da aula, o que desenvolverá de forma mais efetiva a problematização. Outro problema que essa adaptação poderá dar conta é: 3) a limitação de compreensão da filosofia somente como um campo teórico, pois, mesmo que a metodologia de Gallo talvez busque trazer uma aplicação teórico-prática, que é a conceituação, ela sozinha não consegue dar conta

de despertar esse olhar da filosofia além da formulação teórica, já que não traz uma etapa de aplicação conceitual. A Pedagogia Histórico-Crítica traz luz a esse problema com a catarse e a prática social final, mesmo que Saviani não evidencie essa importância, visto que, no processo da catarse, além da formulação do conceito, ela reafirma a interpretação de forma prática através dos debates, nos quais os discentes podem trocar ideias e perspectivas entre eles mesmos, trazendo mais diversidade de pensamento. Já na prática social final, sendo uma atividade totalmente prática, após consolidarem sua conceituação, eles elaborariam uma atividade de intervenção no problema ou no conjunto de problemas levantados, o que desenvolverá neles habilidades de aplicação real na vida cotidiana em sociedade.

### 3.3 CONTRIBUIÇÕES DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA PHC PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Nesta seção, será discutido como os pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani contribuem e enriquecem o ensino de filosofia. Será destacado como os conceitos abordados por Saviani em seus pressupostos são fundamentais para uma aula de filosofia que objetive a emancipação intelectual, crítica e social dos estudantes. Diante disso, pode-se notar que a PHC é fundamentada em pressupostos filosóficos que visam transformar a educação. Os principais pressupostos que foram discutidos no primeiro capítulo incluem o materialismo histórico, a dialética, a práxis, a teoria do conhecimento e a emancipação educacional. Esses conceitos são baseados nas teorias marxistas e são essenciais para entender como a PHC propõe uma educação crítica e transformadora.

Inicialmente, faz-se necessário retomar as ideias principais desses conceitos trabalhados por Saviani. O materialismo histórico trata-se da análise das relações materiais de produção e suas implicações sociais; a dialética promove a análise das contradições sociais e culturais; a práxis une a teoria e prática em um processo contínuo de ações e reflexão; a teoria do conhecimento é um processo dinâmico e interativo, influenciado por fatores sociais, políticos e econômicos; por fim, a emancipação educacional visa capacitar os alunos a se tornarem agentes de transformação social. Esses conceitos trazem luz a algumas problemáticas levantadas no item 3.1 deste capítulo, principalmente em relação a como pode ser feita a investigação da metodologia de ensino do quadro anterior.

Assim, a primeira contribuição que irá se discutir é o materialismo histórico, já que ele enfoca na análise das relações materiais de produção e suas implicações sociais. Ao integrar o

materialismo histórico na etapa de investigação, pode-se contextualizar os conceitos filosóficos dentro das condições materiais e sociais que os originaram. Isso ajudaria os discentes a compreenderem a filosofia não apenas como um conjunto de ideias que sejam abstratas, mas como respostas a suas questões concretas e histórico-culturais. Por exemplo, ao se investigar o conceito de justiça na perspectiva histórico-crítica, será analisado não o significado da palavra, mas sim como as relações de produção e condições econômicas influenciaram diferentes concepções de justiça ao longo da história, como essas condições deram origem aos problemas sociais dos dias atuais e como se pode contorná-las através da prática social final.

A dialética que promove a análise das contradições sociais e culturais, na perspectiva marxista, incentiva os alunos a explorarem as contradições inerentes aos conceitos filosóficos e às realidades sociais, o que promove uma reflexão crítica, aprofundada e, por consequência, permite que os alunos identifiquem, e, acima de tudo, questionem as forças sociais e culturais presentes na comunidade e em suas relações. A dialética é uma ferramenta que irá proporcionar que os alunos não somente entendam e definam um conceito, mas também permitirá a análise de diferentes perspectivas atrás de falhas argumentativas, e, assim, espera-se que estejam preparados para debater suas ideias de forma mais articulada e concisa. Por exemplo, ao se investigar o conceito de liberdade, os discentes podem analisar as tensões entre a liberdade individual e coletiva em diferentes contextos históricos e sociais, o que poderia ajudá-los a entender os problemas que levaram aos conflitos sociais atuais.

A práxis, que une a teoria e a prática em um processo contínuo de ação e reflexão incorporada na metodologia, pode contribuir para envolver os alunos em atividades práticas na aplicação dos conceitos filosóficos em situações reais. Isso fortaleceria a ligação entre teoria e prática dentro do ensino de filosofia, o que mostraria como o conhecimento filosófico pode ser usado para compreender e, ao mesmo tempo, transformar a realidade em que se vive. A práxis é fundamental no processo de ensino de filosofia, isso contribuirá para que, novamente, a filosofia deixe de ser vista somente como um campo teoricamente maçante e denso, aproximando o saber filosófico da realidade cotidiana dos discentes. A prática filosófica é igualmente importante em comparação a teoria, ambas devem andar juntas e se sustentarem, formando uma estrutura sólida de apoio ao conhecimento crítico e reflexivo. Por exemplo, ao se investigar o conceito de democracia, os alunos poderão participar de debates e simulações de processos democráticos, onde refletiriam sobre suas próprias experiências e aplicações filosóficas para defender ideias.

A teoria do conhecimento marxista é um processo dinâmico e interativo influenciado por fatores sociais, políticos e econômicos, e promove uma compreensão crítica dos processos de construção e aquisição do conhecimento. Isso incentivaria os estudantes a questionarem como os fatores sociais, políticos e econômicos influenciam o desenvolvimento do conhecimento filosófico. Esse conceito implica no desenvolvimento de uma visão crítica a respeito de como os conceitos filosóficos foram influenciados pelas mudanças sociais, políticas e econômicas ao longo da história, o que moldaria sua visão de uma sociedade estática e enfatizaria a importância do avanço no pensamento e conhecimento para o crescimento da sociedade como um todo. Por exemplo, ao estudar a epistemologia, os alunos podem analisar como diferentes contextos sociais e culturais moldaram o conhecimento e explorar como a ciência e a filosofia evoluíram em resposta a essas mudanças sociais e políticas, promovendo uma análise profunda e crítica dos conhecimentos produzidos.

Por fim, o objetivo da emancipação educacional. Este visa capacitar os alunos a se tornarem agentes de transformação social. Focar na emancipação educacional durante o processo educativo significa orientar as atividades de pesquisa e análise para capacitar os alunos a usarem o conhecimento filosófico como uma ferramenta de transformação social. Os alunos do Ensino Médio possuem uma certa sede de entender as situações práticas e verem a utilidade de tudo à sua volta para sua vida. Proporcionar uma emancipação na educação dos discentes é a melhor forma de dar a eles essa visão e autorreconhecimento como um agente social, que precisa lutar por suas causas e pode fazer a diferença na sociedade. Por exemplo, ao se investigar questões éticas, os alunos poderiam analisar casos reais de injustiça social e desenvolver propostas de ações baseadas em princípios filosóficos, o que promoveria uma educação crítica e emancipadora. Envolvê-los em projetos de serviços comunitários ou simular tribunais poderia incentivá-los a aplicarem conceitos filosóficos para abordar e resolver problemas sociais.

Diante do exposto, pode-se concluir que, ao se integrar os pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani na metodologia de ensino de filosofia de Silvio Gallo, enriquece-se significativamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Incorporar o materialismo histórico, a dialética, a práxis e a teoria do conhecimento, objetivando a emancipação educacional, promove uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora. Esses conceitos não apenas implicam uma compreensão do que é o fazer filosófico aos alunos, mas também os capacitam como agentes ativos de transformação social.

No subtítulo 3.2, a metodologia de ensino foi desenvolvida integrando as etapas da prática social inicial e prática social final, objetivando o processo de catarse e emancipação intelectual. A partir disso, busca-se usar o materialismo histórico para situar os conceitos filosóficos dentro de seus contextos históricos e materiais, ou seja, contextualização. A problematização é feita a partir da dialética, para identificar e explorar as contradições sociais e filosóficas, promovendo uma análise profunda e crítica. A instrumentalização é feita a partir da práxis, onde se une teoria e prática, capacitando os alunos para que, além de produzir, possam aplicar o conhecimento filosófico em situações reais. A teoria do conhecimento promove uma reflexão crítica sobre os processos de construção do conhecimento, complementando, assim, a parte teórica da instrumentalização. Por fim, a catarse e a prática social final efetivam-se na emancipação educacional para desenvolver nos alunos o desejo de serem agentes de transformação social.

Respondendo aos questionamentos de Silvio Gallo sobre que filosofia deve ser ensinada, quais conteúdos são necessários ao exercício da cidadania e como integrar a filosofia na formação crítica dos alunos, fica evidente que a resposta pode estar na formação de cidadãos críticos e pensantes, através de uma educação emancipadora, que desenvolva nos alunos um olhar prático do fazer filosófico, como uma área do conhecimento que, além de pensar, lutar, compreender e questionar o mundo a sua volta, forneça as ferramentas teóricas necessárias para resolver os problemas da prática social. O ensino de filosofia no Ensino Médio, levando em consideração a necessidade de formação de agentes de transformação social, deve focar em fornecer as ferramentas necessárias aos jovens e adultos para lutarem contra um sistema que somente os vê como mercadoria a ser comercializada e explorada. O exercício da cidadania começa com uma educação de qualidade, pública e democrática. É na escola que os estudantes vão ter seus primeiros contatos com regras, leis e injustiças, pois ali começarão a estreitar suas relações sociais fora do seio familiar, e será um reflexo do que vivem ou viverão na sociedade, portanto, é ali que eles precisam adquirir o conhecimento necessário para o exercício da sua cidadania e dos seus direitos sociais.

Ao se abrir uma crítica a metodologia de Gallo por não se integrar suficientemente aos pressupostos filosóficos da PHC, evidencia-se que é de suma importância que uma abordagem pedagógica reconheça e valorize a contextualização histórica e material do conhecimento; a análise dialética das contradições sociais; a práxis como ferramenta de transformação; a teoria do conhecimento como processo crítico e interativo; e, por fim, a emancipação educacional como o objetivo central do processo educativo. A integração desses

elementos pode transformar o ensino de filosofia em uma prática educativa verdadeiramente crítica e emancipadora, que irá preparar os discentes para enfrentar os desafios e demandas do mundo contemporâneo de forma consciente e ativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo dessa pesquisa, analisou-se como os pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani podem contribuir para o ensino de filosofia na proposta metodológica de Silvio Gallo. Os capítulos que foram elaborados trouxeram significativas compreensões e análise sobre os fundamentos de cada proposta metodológica. Saviani contribuiu com uma perspectiva mais abrangente da educação e seu papel de formar agentes de transformação social com seus fundamentos, nas teorias marxistas, principalmente de Gramsci. Gallo trouxe uma visão de um fazer educativo específico para o ensino de filosofia com seus pressupostos baseados principalmente em Guattari e Deleuze. As contribuições de Silvio Gallo para o ensino de filosofia são extremamente ricas, pois fornece clareza do caminho ao professor dessa disciplina. Contudo, constatou-se que um complemento a suas ideias se fazia necessário para atender aos interesses da classe trabalhadora quando se fala em educação emancipadora.

Este estudo é de grande importância para a área da educação, principalmente ao ensino de filosofia, pois visa uma abordagem integrada não apenas da transmissão de conhecimento filosófico, mas também de uma formação integral de indivíduos críticos e conscientes da realidade social. A integração dos pressupostos da PHC contribuiu para promover uma educação mais contextualizada e crítica, o que é essencial para a emancipação intelectual e social dos alunos. As implicações deste estudo são amplas, sugerindo que a prática educativa filosófica pode se beneficiar significativamente da adoção de uma abordagem combinada das metodologias de Saviani e Gallo. A prática social inicial, a contextualização histórico-material, a análise dialética, a aplicação teórica em uma relação bivalente com prática, bem como a prática social final com a aplicação transversal da catarse pode transformar o ensino de filosofia em uma ferramenta poderosa para compreensão e transformação da realidade social.

A análise histórica do contexto educacional vigente em diferentes períodos no Brasil contribuiu para contextualizar a pesquisa, mostrando como diferentes perspectivas pedagógicas se faziam presentes em diferentes contextos econômicos e sociais, e como elas

focavam na formação dos indivíduos com base nesses interesses sociais, principalmente as tendências liberais, com a pedagogia liberal tradicional do século XIX e início do século XX (com muitos dos seus pressupostos perdurando nas escolas até os dias atuais, principalmente no ensino básico público). A pedagogia liberal renovada não-diretiva de meados dos anos 30, 40 e 50 do século XX (a qual, apesar de a proposta ser uma superação da pedagogia tradicional, constatou-se que não foi suficiente, principalmente para os espaços públicos de educação, pois ainda sim se reforçava a desigualdade social), a liberal tecnicista que prevaleceu principalmente nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, (trazendo uma educação sistematizada e padrões de ensino elaborados por profissionais, teoricamente bem preparados e imparciais, o que na realidade só deixava o ensino mais defasado, acrítico e preparava mão de obra barata para o mercado de trabalho) e as tendências pedagógicas progressistas com abordagens críticas que visavam de fato a superação da marginalidade social da classe trabalhadora, objetivando uma educação de qualidade e democrática para todos (essas abordagens surgiram nas décadas finais do século XX, marcada por um momento histórico de forte movimento político da classe trabalhadora e movimentos sociais, com o fim da ditadura militar e redemocratização política).

A análise dos principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, como o materialismo histórico, a dialética marxista, a teoria do conhecimento e a teoria da práxis visando a emancipação educacional, trouxeram grandes contribuições para a pesquisa. Esses fundamentos foram essenciais para enriquecer a proposta metodológica de Silvio Gallo, trazendo uma visão mais prática do fazer educativo filosófico, de forma que se busque formar agentes de transformação social com as ferramentas filosóficas. De maneira similar, a metodologia de Saviani com a prática social inicial, a prática social final e a catarse, juntamente com seus pressupostos aprofundaram a metodologia de Silvio Gallo, enriquecendo e aprofundando suas etapas de forma que valorize a emancipação intelectual dos discentes. O resultado foi uma metodologia mais detalhada que parte de uma prática social inicial, com a elaboração das aulas com base no contexto social discente; na sensibilização, que também parte das suas vivências sociais; na problematização com base na dialética filosófica e social; na instrumentalização, que partirá da contextualização histórico-material e cultural da historicidade filosófica; na prática social final que se concretiza com o processo de catarse, buscando unir a teoria e a prática de forma bivalente de dependência, o que culminará na emancipação intelectual e educacional dos discentes para sua vida social. Tudo isso evidencia a importância de uma metodologia voltada para uma educação crítica e emancipadora, que

torne possível a escola cumprir com seu dever social de formação discente, a saber, formar indivíduos críticos e atuantes, ou seja, agentes de transformação social.

Em suma, a integração da PHC na metodologia de ensino de filosofia de Silvio Gallo contribui para um ensino de filosofia que almeja a formação de indivíduos críticos e atuantes através da promoção de uma educação crítica, reflexiva, emancipadora e prática. A PHC busca preparar os alunos para serem cidadãos atuantes e conscientes, capazes de enfrentar e transformar suas próprias realidades sociais. Esta abordagem educacional é essencial para a formação de indivíduos que se comprometem com a justiça e a igualdade, que entendem seu papel na sociedade e o poder que possuem nas mãos para agir de forma crítica e (in)formada. Portanto, a pedagogia histórico-crítica contribui significativamente para um ensino de filosofia que busque formar agentes socialmente ativos e transformadores.

Reconhecendo as limitações que este estudo possui, já que esse exame se baseou em uma revisão teórica, faz-se necessário que as propostas metodológicas sejam testadas empiricamente em diferentes contextos educacionais. Além disso, a implementação prática dessa metodologia pode enfrentar alguns desafios institucionais que não foram abordados neste trabalho, como a resistência quanto aos padrões de tempo (horas-aula) vigentes nas instituições de ensino, principalmente para o público regular (no contexto goiano, por exemplo). Tendo em vista que essa proposta metodológica demandaria uma certa paciência para ser aplicada (já que os alunos possuem diferentes níveis de compreensão e capacidade de assimilação, alguns demandando mais tempo que outros para assimilar os conhecimentos adquiridos), esse tempo necessário poderia variar muito entre alunos, escolas e comunidades, não sendo possível passar por todas as etapas de forma assertiva com as aulas de filosofia sendo limitadas a cinquenta minutos semanais. Se reconhece que algumas dessas limitações, como a aplicação empírica dessa proposta metodológica pode ser resolvida, contudo, a limitação quanto ao tempo necessário por aula vai além das vontades individuais, necessitando passar por uma revisão das políticas públicas.

Sugere-se que futuras pesquisas investiguem a aplicação empírica dessa proposta metodológica, avaliando seu impacto real na formação dos discentes e na prática docente. Estudos futuros podem proporcionar uma visão mais detalhada sobre os benefícios e desafios dessa abordagem integrada. Para além, explorar a adaptação dessas metodologias em diferentes contextos culturais pode fornecer *insights* valiosos para o fazer educativo. Outra pesquisa que se pode fazer é como essa abordagem pode refletir em um ensino transversal, que busque alinhar o fazer educativo da filosofia nessa abordagem de forma que integre e se

alinhe com outras áreas do conhecimento e seu impacto na qualidade da formação integral dos estudantes.

Em síntese, essa pesquisa proporcionou valiosas compreensões do fazer educativo filosófico e trouxe à tona como a integração dos pressupostos da PHC e sua metodologia podem contribuir para o ensino de filosofia de Silvio Gallo, oferecendo uma perspectiva rica e transformadora para a prática do ensino filosófico. Mesmo que ancoradas em abordagens pedagógicas distintas, a PHC trouxe contribuições significativas para o ensino de filosofia de Silvio Gallo. Essa abordagem não apenas amplia a compreensão teórica, mas também capacita os discentes a atuarem como agentes de transformação social. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o avanço das práticas educativas e inspire outras investigações que continuem a explorar e expandir os horizontes do ensino de filosofia.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bossi; Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2024

BRASIL. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 jan. 2024.

CARMO, Migue Ângelo. **Deleuze, Filosofia e Educação**: entrevista com Silvio Gallo. Disponível em: <http://www.verbo21.com.br/arquivo/53ltx1.htm>. Acesso: 26 abr. 2024.

COSTA, Kadú. **Material de Apoio II**. Disponível em: <https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/ctpmbarbacena/29052017091739545.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

COELHO, Laura. **UFSM concede título de Doutor Honoris Causa a Dermeval Saviani**. Universidade Federal de Santa Maria, 14 ago. 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2019/08/14/ufsm-concede-titulo-de-doutor-honoris-causa-a-dermeval-saviani>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DELUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?**. Trad. Bento Prado jr.; Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLO, Silvio. **CNPq**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3808560029763904>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Ata Mídia e Educação, 2009.

GALLO, Silvio. **Metodologia de Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.

Hegel, G. W. F. **Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal: introducción general**. Trad. Wenceslao Roces. Madrid: Universitat de València, 1974.

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LEITURAS BRASILEIRAS. **Dermeval Saviani**: a pedagogia histórico-crítica. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Trad. Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

QUEIROZ, Cecilia; MOITA, Filomena. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Natal; Campina Grande: SEDIS/UFRN, 2007.

SALVIA, André; CUNHA, Osvaldo. O que pode o ensino da filosofia na BNCC. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 7, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **CNPq**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>. Acesso em: 7 ago. 2023.

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

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