
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS E EPISTEMOLÓGICAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND HISTORICAL-CULTURAL THEORY:
PEDAGOGICAL-DIDACTIC AND EPISTEMOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING
OF PHILOSOPHY AS A SCHOOL DISCIPLINE

José Ribamar Lima Silva¹

Resumo:

Este estudo investiga como as interseções entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Teoria Histórico-Cultural (THC) podem ressignificar o ensino da Filosofia no Brasil. O objetivo é demonstrar que a articulação entre PHC e THC, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método de análise e interpretação da realidade, robustece um ensino filosófico dialético, crítico e contextualizado. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico, utilizando-se do referencial teórico da PHC e da THC que relacionam o ensino da filosofia escolar e sociedade, com análise dialética das contradições educacionais. A problematização centra-se no desafio de construir uma práxis pedagógico-didática e epistemológica que integre teoria e prática de modo a superar os reducionismos dos paradigmas educacionais preponderantes. Foram confirmadas as hipóteses de que a integração entre as teorias PHC e THC ampara uma base pedagógico-didática e epistemológica latente para promover um ensino dialético, crítico e contextualizado, e fomenta o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes e, por conseguinte, alavanca uma emancipação humana vivenciada com a autonomia do pensamento e a consequente transformação da sociedade. Os resultados indicam que a síntese entre a PHC e a THC favorece um ensino filosófico dinâmico, crítico, transformador e vinculado à realidade social dos estudantes.

Palavras-chave: ensino da filosofia escolar; interseções teóricas; pedagogia histórico-crítica; teoria histórico-cultural; práxis pedagógico-didática

Abstract:

This study investigates how the intersections between Historical-Critical Pedagogy (HCP) and Historical-Cultural Theory (HCT) can redefine the teaching of Philosophy in Brazil. The objective is to demonstrate that the articulation between HCP and HCT, based on Historical-Dialectical Materialism (HDM) as a method of analysis and interpretation of reality, strengthens a dialectical, critical and contextualized philosophical teaching. Methodologically, the research is qualitative and bibliographic in nature, using the theoretical framework of HCP and HCT that relate the teaching of school philosophy and society, with a dialectical analysis of educational contradictions. The problematization focuses on the challenge of building a pedagogical-didactic and epistemological praxis that integrates theory and practice to overcome the reductionisms of the preponderant educational paradigms. The hypotheses that the integration between PHC and THC theories supports a latent pedagogical-didactic and epistemological basis to promote dialectical, critical and contextualized teaching were confirmed, and fosters the development of critical consciousness in students and, consequently, leverages human emancipation experienced with autonomy of thought and the consequent transformation of society. The results indicate that the synthesis between PHC and THC favors a dynamic, critical, transformative philosophical teaching linked to the social reality of students.

Keywords: historical-critical pedagogy; teaching of school philosophy; historical-cultural theory; pedagogical-didactic praxis; theoretical intersections

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2022). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP (2007). Graduação em Filosofia pela UFMA (1999); Graduação em Pedagogia pelo UNIASSELVI (2011); Bacharel em Direito pela Florence. Professor de Filosofia (IFMA). E-mail: jrls65@ifma.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2888180287763592>

Considerações iniciais

Historicamente, o ensino da filosofia escolar no Brasil tem sido caracterizado por acalorados debates e sucessivas transformações das políticas públicas da disciplina com implicações diretas na organização curricular, que evidenciam as contradições e desafios de um ensino escolar em busca de identidade social, política, ideológica, epistemológica e metodológica. Essa procura pode ser, sumariamente, explanada nas seguintes questões: pedagogicamente, *qual a função sócio-político-ideológica da filosofia na educação básica?* Epistemologicamente, *quais conteúdos filosóficos devem ser ministrados nessa escolaridade?* E didaticamente, *quais metodologias de ensino se indicam mais apropriadas para este ensino?*

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Teoria Histórico-Cultural (THC) são introduzidas na efervescência desse debate, respectivamente, como contribuições à superação dos paradigmas hegemônicos tradicionais de ensino-aprendizagem e contemporâneos fundamentados na perspectiva do “aprender a aprender”, bem como biologizantes de desenvolvimento humano. A PHC propõe uma análise dialética, crítica e contextualizada da educação escolar, contrapondo-se ao ensino associado à transmissão mecânica e fragmentada dos conteúdos e da falta de contextualização com a realidade do cotidiano social dos estudantes. Já a THC se constitui como um horizonte psicológico que refuta a exclusividade das explicações biologizantes do desenvolvimento humano, sublinhando o papel da mediação social, da cultura e da atividade humana na constituição dos processos cognitivos e emocionais.

A PHC e a THC são teorias que emergem em contextos geográficos, históricos, sociais, políticos e ideológicos específicos, todavia, em comum, apresentam contraposições aos modelos teóricos por elas considerados conservadores e acríticos da realidade capitalista, assinalando suas atuações como teorias críticas por considerarem, em suas fundamentações, as condições concretas nas quais as práxis sociais examinadas se desenvolvem.

O potencial educativo da filosofia usado em sua plenitude pedagógico-didática e epistemológica, como disciplina escolar, vai muito além do modelo tradicional de ensino referenciado na transmissão mecânica, fragmentada e na memorização descontextualizada dos conteúdos escolares, ao contrário, desempenha um papel fundamental na formação da consciência crítica, reflexiva, criativa e emancipadora do homem e da sociedade, promovendo problematizações e questionamentos com vistas a analisar de forma profunda a realidade humana e social com a finalidade de transformá-la.

As escolhas teóricas da PHC e THC, para repensar o ensino da Filosofia, justificam-se pela necessidade de romper com modelos pedagógicos que reduzem o potencial educativo da filosofia a visitas às doutrinas filosóficas, postura pedagógica restritiva do pensamento autônomo e emancipador dos estudantes, bem como a superação das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que se alinham, fundamentalmente, aos fatores inatos e biológicos. Assim, a investigação traz objetivo geral *averiguar como as interseções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural podem ressignificar a práxis pedagógica no ensino da Filosofia tornando-o emancipador do homem e transformador da sociedade.*

As hipóteses que sustentam o estudo são: a integração entre as teorias PHC e THC, ambas críticas da sociedade capitalista e fundamentadas nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ampara uma base pedagógico-didática e epistemológica latente para promover um ensino dialético, crítico e contextualizado,

reinventando sua presença na educação filosófica dos jovens escolares; a confluência entre a PHC e THC contribui para a construção de uma práxis educativa que, ao relacionar teoria e prática de forma indissociável e transformadora, fomenta o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes e, por conseguinte, alavanca uma emancipação humana vivenciada com a autonomia do pensamento e a consequente transformação da sociedade.

O presente estudo delimita-se à análise teórico-bibliográfica, concentrando-se em obras e textos que tratam das fundamentações teóricas e metodológicas da PHC e da THC e estudos sobre o ensino da Filosofia e sociedade. Esse procedimento possibilitou a significação epistemológica e ontológica dessas teorias, a identificação de pontos convergentes e de elementos para uma didática inovadora para o ensino da Filosofia. A investigação restringe-se à discussão das bases conceituais e históricas, seus impactos e aplicabilidades no contexto educacional escolar brasileiro.

Adota-se como método de abordagem do objeto o MHD, por sua capacidade de apreender a sociedade em sua totalidade e contradições, facultando analisar as condições históricas e sociais que permeiam o campo educativo, permitindo uma compreensão dialética da práxis pedagógica, advertindo para a necessidade de superação dos modelos hegemônicos acríticos e conservadores presentes no processo ensino-aprendizagem.

Fundamentos teóricos e metodológicos da PHC

As obras, *Fundamentos da Didática Histórico-Crítica*, escrita por Galvão; Lavoura; Martins (2019) e o livro *O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica*, organizado por Pagnoncelli; Malanchen; Matos (2016), ambas prefaciadas por D. Saviani, apresentam um balanço sucinto e profundo do momento atual da PHC, apontando para a necessidade de centrar a análise na dimensão pedagógico-didática das disciplinas escolares, no que se insere o debate sobre os fundamentos sócio-político-ideológicos e epistemológicos do ensino da disciplina filosofia escolar.

A PHC é uma teoria educacional que deu seus passos iniciais na década de 1980, tendo como idealizador D. Saviani (1993), que continua ativo e relevante em suas reflexões, recebendo, hoje, contribuições teóricas de autores de todo o Brasil e internacionais. Os fundamentos epistemológico e ontológico baseiam-se no MHD, que compreende a realidade social como histórica e cultural, experienciada através de contradições e em constante transformação.

[...] Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que tem caracterizado a história humana até aqui (Duarte, 2012, p.39).

Essa proposta teórica surge em um período de transição política e social no Brasil, ocasião em que era discutido o papel da educação pública na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, debate que marcou, conjuntamente a outros, a resistência popular ao golpe de Estado promovido pelo regime militar, instaurado em 1964, episódio de embrutecimento do homem e da sociedade, período de opressão, violência política e restrições de direitos individuais e coletivos que impunham limitações ao ato educativo escolar com censuras às práticas pedagógico-

didáticas e aos recortes epistemológicos, forma de controle sócio-político-ideológico do que e como “poderia” e “deveria” ser ministrado nas escolas.

A escola, existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos fundamentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (Saviani, 2011, p.14).

A PHC entende a educação como um dos meios de superação das contradições sociais, com capacidade de agenciar a formação de sujeitos críticos, conscientes e partícipes da transformação social. Em linhas gerais, nasce como uma concepção educacional, pautada em uma dupla finalidade que converge de forma indissociável na sua aplicabilidade, que pode ser nomeada das seguintes formas: sócio-político-ideológico e pedagógico-didática.

Politicamente, enunciando-se como teoria educacional e pedagógica *Crítica* do capitalismo, de caráter revolucionário da sociedade, emerge em defesa da escola pública de qualidade comprometida com a formação dos filhos da classe trabalhadora, reivindicação ancorada na constatação da deficiência histórica do Estado brasileiro com a oferta de escolaridade destinada à formação desse grupo, que deve ocorrer pela apropriação por parte dos estudantes, dos conteúdos acumulados historicamente pela humanidade como instrumentos de emancipação humana e de formação da consciência crítica necessárias à transformação social.

Inegavelmente, conforme Orso (2007), o caráter de classe sempre esteve muito presente, o que se reflete na qualidade da escola, nas condições de aprendizagem, na valorização dos profissionais da educação e no desmonte da escola pública. Em razão disso,

Advogar uma educação pública de qualidade é a marca fundante da pedagogia histórico-crítica, comprometida que é com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade. Numa sociedade de classes, sabidamente, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência desse fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos (Martins, 2016, p.53).

Pedagogicamente, a PHC se posiciona na contramão das teorias “*Não-Críticas*” e “*Crítico-Reprodutivistas*” (Saviani, 1993; 2011), na visão do autor, apresentam carências teóricas e metodológicas que precisam ser superadas. As primeiras falham por não incorporarem em suas formulações teóricas e metodológicas o caráter materialista social de produção e reprodução do modelo capitalista de sociabilidade, negando os determinantes históricos e sociais da educação e as contradições que lhe envolvem enquanto particularidade social; já as *Crítico-Reprodutivistas*, porque, mesmo reconhecendo o caráter contraditório da sociabilidade capitalista, não vislumbram a possibilidade de uma educação transformadora da consciência alienada, pela explicitação dessas mesmas contradições, permanecendo uma teoria imobilista, portanto, conservadora do *status* social capitalista.

Uma e outra perpetuam uma educação subserviente às condições materiais de exploração capitalista, deixando de evidenciar a dimensão revolucionária da

educação. O diferencial da PHC, com base no MHD, é compreender a educação escolar como fenômeno histórico e espaço de contradições sociais que, ao desnaturalizar as relações sociais, reclama à pessoa humana a condição de agente de intervenções para a transformação da realidade. “Em outras palavras, o processo pelo qual a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento do significado ontológico do trabalho educativo” (Duarte, 2015, p. 41).

Assim, pode-se afirmar que o compromisso político dessa teoria é com a transformação da realidade educacional pelo fortalecimento da escola pública de qualidade e, pedagogicamente, exige dessa escola a transmissão crítica do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, posto como condição primeira de humanização do homem como ser histórico, social e culturalmente determinado (Saviani, 1993). “A educação é marcada pelos contextos sociais, pelas épocas, pelas sociedades, pelas contradições e condições em que ocorre. Assim, só podemos falar de educações” (Orso, 2007, p. 1).

A PHC, para além de valorizar a transmissão do conhecimento filosófico “Clássico” (Saviani, 2011), como necessário à formação omnilateral, também confere igual ênfase à formação do pensamento crítico, reflexivo, criativo e emancipador do homem e da sociedade, colocando as correntes filosóficas e o processo de filosofar como intrinsecamente conectados e, metodologicamente, posto por uma pedagogia dialética que sobreleve a alternância e contraposição do pensar, utilizando-se das diversas doutrinas filosóficas na elaboração do pensamento autônomo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de ‘clássico’. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2011, p. 13).

Com base no MHD, a PHC se consubstancia em uma ontologia histórico-social e uma epistemologia dialética materialista para apreensão e análise da realidade educacional escolar. Nesse cenário, o processo educativo é uma construção histórica que ajuíza em sua constituição as contradições intrínsecas à sociedade enquanto totalidade instituída, contribuindo para sua conservação ou transformação.

Considerando, pois, que o ser social é uma totalidade em processo, é sempre preciso buscar a gênese e a função social de qualquer parte que se deseje conhecer. Esclareçamos que por gênese se entendem não apenas suas origens históricas, mas, sobretudo, sua origem ontológica, ou seja, o fundamento a partir do qual se entifica determinado fenômeno. Também esclareçamos que função social significa a função que esta determinada parte desempenha na reprodução do ser social. É buscando a gênese e a função social que se descobre sempre a natureza mais íntima de determinada parte da realidade social (Tonet, 2011, p.139).

Desse modo, a sistematização do processo educativo através do ensino-aprendizagem, deve considerar no trabalho pedagógico com os conteúdos ministrados às condições históricas e sociais de construção desse conhecimento, como possibilidade de visualizar os interesses que os mobilizaram e identificar os

meios de transformações efetivas na sociedade, o que deve ser feito pelo estabelecimento de relações profundas entre os conteúdos “clássicos” e a realidade vivenciada pelos estudantes.

[...]. Pensamos ser possível concretizar as contribuições da filosofia recorrendo ao conceito de ‘clássico’ que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização (Saviani; Duarte, 2012, p.30).

Na organização do trabalho pedagógico com a filosofia, a PHC subsidia concepções didáticas comprometidas com o potencial pleno de sua capacidade educativa e, epistemologicamente, estimula a problematização da realidade pelo aprofundamento dos questionamentos científicos e filosóficos, mediante o uso de técnicas de aprendizagens participativas, a exemplo, as “Comunidades de Investigações Filosóficas” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1994; Lipman, 1990), assim como, a “Comunidade de Indagação (CI)” apresentada por Kenned (2007), teoricamente, capazes de mobilizar na mesma aula, simultaneamente, os 5 momentos pedagógico-didáticos definidores da PHC.

[...]. Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento; que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual esperasse que eles ensinassem; [...] (Lipman, 1990, p. 20).

Segundo, uma CI é uma forma radicalmente colaborativa de pensar. Isso foi chamado de pensamento “distributivo”, no sentido que isso é um pensamento do todo – do grupo – através de envolvimento mútuos de cada parte. A tarefa do facilitador é articular, esclarecer e encontrar as relações entre as ideias que emergem de cada [contribuição] individual através da revisão dos argumentos, clarificação, conexão e comparação (Kenned, 2007, p. 23).

Nesse cadência, a PHC propõe a práxis pedagógica com base na realização de momentos didáticos que se entrecruzam, simultaneamente, no mesmo tempo de uma única aula de maneiras diversificadas, assentada na Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) (Vygotsky, 1991) e na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1991), são eles: *prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final* (Saviani, 2011), possibilitando a superação da vivência empírica dos estudantes pela elaboração concreta da realidade, desvelada como resultado das múltiplas determinações históricas, sociais, culturais e ideológicas que dividem o mundo e, conseqüentemente, condicionam o processo educativo escolar em suas práticas e representações.

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão de teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente *escolástica* (Marx, 1982, p.1, grifos do autor)

Indubitavelmente, a construção da práxis pedagógico-didática e epistemológica de fundamentação dialética exige a superação do modelo estático tradicional de ensino e aprendizagem, regulado pela transmissão e memorização mecânica e descontextualizada dos conteúdos escolares, para, no seu lugar, projetar uma compreensão dinâmica e contraditória do processo educativo, que se deslancha

na sala de aula como espaço de contextualização das vivências empíricas e o envolvimento dos estudantes nas reflexões filosóficas e científicas, é o que exige a utilização dos momentos metodológicos do ensino na visão da PHC.

Esses momentos não podem ser didaticamente trilhados como passos sequenciais ou etapas rígidas da aula, que impõem aos aprendizes uma lógica de aplicabilidade austera e inflexível, pelo contrário, devem ser viabilizados na simultaneidade das vivências dos estudantes, as quais o ambiente da sala de aula, como espaço epistemológico heterogêneo, deve acolher. Nesse sentido, deve efetivar-se flexível para a aprendizagem, constituído das experimentações cotidianas e processos de aprendizagens distintos entre si, dependentes dos ensaios mentais, níveis de compreensão da realidade e formas de se apropriarem dos conhecimentos, resultando no nível de humanização em que se encontram em um determinado instante da sua elaboração humana.

A *Prática Social Inicial* é o momento no qual os conhecimentos já internalizados e instrumentalizados pelos estudantes são movimentados como chaves de aberturas para mobilizar novos conhecimentos, em Vygotsky (1991), é identificado como a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), podendo emergir em qualquer momento da aula, dado que diferentes alunos apresentam dessemelhantes estágios de domínios dos saberes.

De igual modo, a *Problematização*, que consta da substituição de uma cosmovisão experimental e caótica, pelo entendimento concreto da realidade por parte do estudante, suscitado pela substituição dos questionamentos empíricos pelos filosóficos e científicos, não se processa em um único momento específico da aula, mas se faz presente na totalidade do processo, e sendo ressignificada à proporção que os estudantes fazem novas apropriações teóricas e/ou experienciam novas vivências no cotidiano, modificando os níveis de compreensões existentes, reconfigurando as Funções Psicológicas Superiores (FPS) (Vygotsky, 1991).

A *Instrumentalização* é o momento em que os conhecimentos filosóficos e científicos são sistematizados como conceitos instrumentais de apropriação e análise da realidade, colocando-se, nesse ensejo, como uma pedagogia inovadora à medida que extrapola o modelo da tradição referenciada na difusão e arquivamento dos conteúdos escolares, assim como pelo papel atribuído ao docente como mediador do processo educativo.

O momento da *Catarse*, que consiste no refinamento conceitual da realidade empírica problematizada e mediada pelos conceitos instrumentalizados enquanto ferramentas da ação, exprime o domínio crítico do conhecimento pelo estudante, que se traduz em processar, organizar, significar e ressignificar as informações. Inspirado em Gramsci, é a suplantação da visão fragmentada da realidade, que se processa pela internalização das epistemologias científica e filosófica relacionadas à experiência concreta. Dessa forma, a catarse para além da memorização, permite a transformação qualitativa da consciência do estudante, dando-lhe amplitude e criticidade para compreender a realidade.

A síntese desse processo se viabiliza no momento pedagógico da *Prática Social Final*, que se concretiza pelo entendimento reelaborado da *Prática Social Inicial*, via intervenção na realidade, através do conhecimento instrumentalizado, como ferramenta consciente da atuação sócio-política-ideológica. Esse momento não pode ser reduzido à aplicação mecânica dos conhecimentos adquiridos, mas exige, a elaboração ativa dos estudantes na busca de novas formas de compreender, interpretar e atuar sobre a realidade. Esse momento reforça o compromisso político da educação com a emancipação dos estudantes e o fortalecimento da consciência

das desigualdades sociais, de modo que o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um meio para a intervenção crítica e progressista na sociedade.

Frisa-se que a maioria dos estudantes vai precisar de contínuos recomeços e esquadrinhamentos da *Prática Social Inicial*, da *Problematização*, da *Instrumentalização* e da *Catarse*, antes de avançar para o momento da *Prática Social Final*, na qual lhe é oportunizada a ressignificação e aplicação concreta dos conteúdos escolares. Esse momento didático não significa a finalização do processo educativo, mas sim, uma síntese que logo assume o lugar de uma *Prática Social Inicial*, desencadeando continuamente o processo ontológico e epistemológico dialético de conhecimento da realidade, reconhecendo a presença sincrônica e diacrônica dos diversos momentos pedagógicos coexistindo na realidade da mesma aula.

O entrelaçamento dos momentos didáticos da PHC demonstram a importância de o docente dominar suas interdependências para a implementação das metodologias de ensino críticas, evidenciadas pelo caráter não linear na condução de uma didática dialética materialista, ao mesmo tempo, pelo reconhecimento do peso da mediação que é atribuído ao professor enquanto sujeito central do processo educativo escolar, afastando qualquer espécie de espontaneísmo pedagógico.

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidades de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativos novas problematizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 125).

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos, posiciona-se diferentemente no processo educativo, haja vista que se diferenciam como agentes sociais. Do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Dessa forma, o professor tem uma compreensão sintética precarizada da realidade, enquanto a dos alunos é de caráter sincrético.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2011, p. 56).

Como entrelaçamentos necessários e indissociáveis, a dialética dos momentos pedagógico-didáticos da PHC desafia o professor a desenvolver uma atuação didática rigorosa da categorização da realidade, da capacidade

argumentativa e da produção de conceitos, ao mesmo tempo flexível e dialógica, capaz de revisitar constantemente no curso da mesma aula e nas aulas sucessivas, o grau/nível de internalização dos momentos metodológicos já suscitados como forma de inclusão e democratização do ensino-aprendizagem. Esse movimento didático exige a presença de metodologias de ensino capazes de intercalar os diversos momentos em suas singularidades e especificidades, ao mesmo tempo articulados entre si e comprometidos em atingir a *Prática Social Final*.

Em vista disso, como espaço dialógico entre estudantes e educadores e mediadora dos conteúdos historicamente sistematizados, à escola pública é atribuído significativo papel para o desenvolvimento de uma consciência emancipada e autônoma através da internalização desses conteúdos pelos estudantes e na sua transformação em instrumentos intelectuais da ação sócio-político-ideológica. A práxis pedagógica, portanto, deve ser orientada para a emancipação dos sujeitos e, nesse sentido, a escola é vista como um espaço de inclusão e democratização do saber.

A educação crítica da sociedade capitalista proposta pela PHC, tem no centro do seu interesse a formação humana omnilateral, com foco na emancipação dos estudantes e na transformação da sociedade, o que implica o reconhecimento da luta de classes e a superação da alienação ocasionada pelo trabalho no sistema capitalista de produção (Saviani; Duarte, 2021), condições a serem superadas para imprimir uma nova forma de sociabilidade. À escola, portanto, é reservado um papel estratégico na luta política e epistemológica de democratização do conhecimento e de sua utilização para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Fundamentos teóricos e metodológicos da THC

A THC é uma teoria psicológica apresentada por Vygotsky (1991) e colaboradores (Luria, 1981; Leontiev, 2014), que emergiu em um contexto de profundas transformações da sociedade Russa, desencadeadas conjuntamente à Revolução socialista, no início do século XX. O centro de sua preocupação epistemológica consiste em repensar o conceito de desenvolvimento humano com base na mudança estrutural da sociedade soviética, ponderando a influência dos fatores históricos, sociais e culturais na formação do indivíduo.

Neste contexto, Vygotsky (1991) assinalou a importância das interações sociais e da linguagem como mediadoras do desenvolvimento cognitivo, defendendo que o conhecimento é construído socialmente. Por sua vez, Luria (1981) forneceu estudos relacionando as funções cerebrais e os processos cognitivos, enfatizando a relação entre cultura e neuropsicologia. E Leontiev (2014) expandiu os conceitos de “Atividade”, “Consciência” e “Personalidade”, corroborando o entendimento de que as ações mediadas culturalmente sustentam o desenvolvimento psicológico. Esse ângulo subsidia uma base de fundamentação que agrega os aspectos históricos, sociais e culturais na compreensão do desenvolvimento humano.

Como leitores, descobrimos que as conseqüências da internalização das idéias de Vygotsky têm uma dinâmica própria. No começo, a familiarização crescente com suas idéias ajuda-nos a superar a polarização dos textos da psicologia contemporânea; ele oferece um modelo novo para reflexão e pesquisa em psicologia, para aqueles que estão insatisfeitos com a tensão entre behavioristas e nativistas. Para alguns leitores, pode parecer que Vygotsky representa uma posição intermediária; porém uma leitura cuidadosa revela a ênfase que ele coloca nas transformações complexas que constituem o desenvolvimento

humano, cujo entendimento requer a participação ativa do leitor (John-Steiner; Soubberman, Posfácio ao livro *A Formação Social da Mente*, 1991, p. 81).

Para a THC, o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas cultural e simbolicamente, vivenciadas através da relação *interpsicológica*, fundamental para a internalização *intrapsicológica* da realidade pelo indivíduo, aspecto que ressalta o papel dos contextos histórico e social na formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS).

Toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente entre pessoas, como categoria interpsicológica e depois dentro da criança, como categoria intrapsicológica. Isso pode ser igualmente aplicado à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. As relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores (John-Steiner; Soubberman, Posfácio, 1991, p. 84).

Alguns conceitos são centrais para a compreensão da THC, dentre esses, destaca-se a mediação simbólica, referência ao uso de signos e símbolos, principalmente a linguagem, para organizar e transformar o pensamento. Para além de uma forma de comunicação, a linguagem é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das funções mentais. Por meio dela, o indivíduo internaliza os conhecimentos, construindo e reconstruindo significados, o que possibilita a formulação e reformulação das estruturas cognitivas complexas do pensar.

A formação das FPS, de acordo com Vygotsky (1991), envolve avançados, sofisticados e complexos processos cognitivos, que permitem distinguir o homem das demais espécies, como a memória, o raciocínio, a atenção e a resolução ou aprofundamento dos problemas. Argumenta a THC, que esses intrincados processos de formação das FPS são fornecidos pelo diferencial social e cultural como alimentos da formação mental humana, portanto, coloca-se para além do espontaneísmo naturalizante da psicologia de base essencialmente biológica. O desenvolvimento único dos seres humanos em relação às demais espécies é atribuído à sua capacidade de utilizar instrumentos simbólicos, que, ao facilitarem a organização do pensamento, permite a adequação e readequação destes ao mundo, haja vista a realização das Funções Psicológicas Elementares (FPE), serem comuns aos homens e às demais espécies.

Conforme exposto, tanto Vigotski quanto Saviani postulam que as características biológicas asseguradas pela evolução do indivíduo singular são acrescidas outras, produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da vida social. Tais características seriam, então, próprias do desenvolvimento que Vigotski denominou de *funções psíquicas superiores*. Tais autores consideram que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas propriedades não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, da própria formação cultural dos indivíduos (Martins, 2016, p. 63).

Outros conceitos que contribuem, sobremaneira, para explicitar a significação epistemológica da THC, são os já mencionados ZDR e ZDP. A primeira equipara-se ao nível das realizações alcançadas pelos indivíduos e consolidadas autonomamente, ou seja, é o que o ele pode viabilizar sem necessitar de ajuda externa, a exemplo, um jovem que já consegue identificar os problemas de uma determinada disciplina filosófica sozinho está atuando em sua ZDR.

As bases teóricas fundamentais para o estudo desta relação foram sentidas por Vygotsky, que salientou com grande clareza que não faz sentido falar de aprendizagem independentemente de uma etapa particular de desenvolvimento ontogênico alcançada, e que, por outro lado, a aprendizagem deve ser considerada como um fator de desenvolvimento. Esta relação desenvolvimento-aprendizagem-desenvolvimento originou a teoria da "área potencial de desenvolvimento"; segundo esta teoria, o desenvolvimento segue o processo de aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial. A teoria da área potencial de desenvolvimento teve conseqüências muito importantes, tanto no plano pedagógico como no da investigação psicológica (Cecchini, 2005, p. 16).

O conceito de ZDP representa a diferença entre o que o estudante pode executar sozinho e o que precisa da mediação de outras pessoas mais experientes para sua concretização, como os professores, os pais e colegas mais avançados. Denota o potencial de aprendizagem que pode ser provocado nos estudantes por meio dos suportes pedagógico-didáticos adequados, essenciais para o desenvolvimento cognitivo alcançar níveis cada vez mais complexos de elaborações como, por exemplo, se o estudante em relação às disciplinas filosóficas for capaz de identificar a natureza do debate, se é do tipo ético, estético, político ou antropológico, mas, ainda assim, não conseguir distinguir as questões epistemológicas fundamentais de suas problematizações, encontra-se, portanto, na ZDP.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 58).

Nessa abordagem, a aprendizagem é situada como suporte do desenvolvimento, rompendo com as visões tradicionais nas quais sua efetivação dependia da maturação das estruturas biológicas. Sob essa nova visão, a aprendizagem se constitui como chave para o desenvolvimento das FPS, o que se traduz na compreensão de que a educação deve ser planejada para potencializar o desenvolvimento omnilateral do ser humano, articulando práxis que promovam a transformação mental e social, contrário ao entendimento dominante na psicologia vigente, de que o desenvolvimento biológico aduba o terreno para a fertilização da aprendizagem.

A ênfase no aprendizado socialmente elaborado emerge do trabalho de Vygotsky mais claramente nos estudos da memória mediada. É ao longo da interação entre crianças e adultos que os jovens aprendizes identificam os métodos eficazes para memorizar - métodos tornados acessíveis aos jovens por aqueles com maiores habilidades de memorização. Muitos educadores não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não-reconhecimento esse que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes; suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas. Além desses estudos de memória (cap. 3), Vygotsky explora o papel das experiências sociais e culturais através da investigação do brinquedo na criança (cap. 7). Durante o brinquedo, as crianças dependem e, ao mesmo tempo, transformam imaginativamente os objetos socialmente produzidos e as formas de comportamento disponíveis no seu ambiente particular (John-Steiner; Souberman, Posfácio, 1991, p. 85).

No domínio do ensino da filosofia escolar, a THC sinaliza de forma densa com diversas convergências para consubstanciar a base pedagógico-didática. A aprendizagem é vista como um processo coletivo de interação social e cultural entre professores e estudantes, mediada pelo professor que assume centralidade no processo educativo e instrumentalizada pelos conteúdos sistematizados historicamente pela humanidade.

As concepções pedagógicas e as estratégias metodológicas de ensino, inspiradas na THC, vinculam as aulas de filosofia à criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos, participativos e interativos. Professores atuam como mediadores do conhecimento, orientando os alunos na construção participativa e “distributiva” do saber. As metodologias de ensino, como a aprendizagem cooperativa, o uso de ferramentas culturais (como as diversas linguagens e as tecnologias) e a contextualização do conteúdo escolar à vivência cotidiana dos estudantes, são algumas das práticas de ensino que refletem os princípios da teoria.

A metodologia empregada, então, deve contemplar sempre a participação do aluno enquanto ser em constante transformação, que precisa de orientação e que tem capacidade de conquistar sua própria autonomia e pensamento. É possível criar uma comunidade de investigação na sala de aula, de modo a tornar a atitude filosófica uma prática comum dentro do universo escolar (Horn, 2007, p. 178).

Suscintamente, situa-se a THC como uma teoria psicológica do desenvolvimento cognitivo humano que pressupõe a aprendizagem como aliada de sua construção, no que o ensino da filosofia escolar se efetiva com potencialidade sublime para a formação das FPS, dado que valora as mediações interpsicológicas, as interações socioculturais e expressões simbólicas para promover o crescimento cognitivo e social dos indivíduos.

A filosofia e seu ensino escolar: desafios teóricos e metodológicos

O ensino da Filosofia escolar, no Brasil, reflete uma conturbada trajetória histórica, posta inicialmente pelas políticas educacionais públicas que intercalam posições sócio-político-ideológicas entre períodos de aparição e momentos de marginalização no currículo escolar. As problematizações vão desde sua importância e função na formação dos jovens aprendizes às questões epistemológicas, pedagógicas e metodológicas de ensino.

[...]. A situação brasileira, no entanto, apresenta desafios específicos que se ligam ao atraso em que se encontra a educação pública em nosso país relativamente ao próprio desenvolvimento da educação nas condições postas pela sociedade capitalista (Saviani, 2007, p. 21).

A natureza dos conteúdos filosóficos se impõe por alto grau de abstração e universalização, o que, indubitavelmente, acrescenta mais e maiores desafios à atualização plena da potencialidade educadora da disciplina, dado que exige dos professores posturas pedagógicas inovadoras e uma infraestrutura escolar que autorize a presença da inovação - revisão das concepções curriculares e desconstrução das pedagogias cristalizadas - exigências para um pensar filosófico acessível e expressivo das vivências dos estudantes, todavia, esse obstáculo não pode se construir como elemento para o cancelamento *a priori* de sua presença na formação filosófica dos jovens.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduziu novas diretrizes curriculares com base na flexibilização de “determinados conteúdos escolares”, que passaram a ser organizados enquanto Eixos Formativos. Ao ensino da filosofia, rendeu, mais uma vez, a posição de marginalização, que passa a ser recomendada nas formas transversal e interdisciplinar, posições pedagógico-didáticas hodiernas dessas políticas que debilitam a identidade da disciplina e a natureza da profissionalização docente, já que professores de outras áreas de conhecimento ficam obrigados a “barganhar” os conteúdos filosóficos com os específicos de suas disciplinas.

Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos (BNCC, 2017, p. 489).

Ao incluir os conteúdos filosóficos no bloco da flexibilização curricular, os prejuízos ao seu ensino tornam-se evidentes a olhos nus, traduzindo-se na imediata redução da carga horária, na fragilidade epistemológica docente para ministrar os conteúdos, ou ainda, a diluição do seu arcabouço teórico específico em outras disciplinas, posições curriculares flexíveis que atacam frontalmente o ensino-aprendizagem, reforçando a perpétua desvalorização da educação filosófica aos jovens, dando continuidade ao processo de exclusão histórica e social de significativa parcela da sociedade, pela ausência perversa da formação do pensamento crítico e autônomo.

Uma educação filosófica tem suas pedagogias e seus mestres. A pedagogia filosófica é o projeto de apresentar e conduzir as pessoas até a Filosofia ou de levá-la onde as pessoas estão (colocando à sua disposição um conjunto de informações sobre problemas, temas, autores, textos conceito, argumentos, contextos históricos, escolas, estilos, procedimentos e métodos) (Wuensch, 2007, p. 83).

Ainda no âmbito das questões pedagógico-didáticas, uma grande dificuldade apresentada ao ensino-aprendizagem é atrelar os conteúdos doutrinários da filosofia com os contextos cotidianos experienciados pelos estudantes. Este obstáculo deve ser epistemológica e ontologicamente encarado pelo professor, seu desvio pode ocasionar distanciamentos cada vez maiores do interesse pela disciplina por parte dos estudantes, o que pode resultar no reforço da percepção equivocada que, dado o grau/nível de abstração e universalidade que comporta a filosofia, efetiva-se incapaz de dialogar com as questões concretas do mundo real.

[...] as didáticas são tarefas inseparáveis de cada área que se pretenda ensinar ou divulgar, e que cada área determina sua especificidade a partir dos seus próprios saberes e práticas, e em relação aos demais. Mas, talvez seja adequado usar o termo “especial” para aquelas didáticas específicas que se constituem no interior da didática de uma área, a fim de destacar a sua dimensão criativa, inventiva (Wuensch, 2007, p. 92).

A superação desse empecilho implica repensar as concepções pedagógicas e metodológicas de ensino, incorporando à organização do trabalho pedagógico-didático, práxis que promovam a aplicação dos conceitos filosóficos em situações concretas sem perder o rigor e a radicalidade de sua elaboração. Encaminhar-se

nesse direcionamento cria possibilidades de reconstrução da percepção equivocada do ensino da disciplina e, ao mesmo tempo, contribui para a formação de indivíduos capazes de interpretar e transformar a realidade de maneira consciente e fundamentada.

O cenário atual é mais uma vez desfavorável a sua presença curricular, o que faz necessário encontrar um equilíbrio entre a adaptação às novas normas educacionais e a manutenção do caráter crítico e reflexivo que a filosofia retém como práxis educativa.

[...] O argumento que se apresenta neste quadro é o de que a filosofia, quando analisada do ponto de vista do seu ensino, tem uma função social bem definida: desenvolver a habilidade de pensar do estudante, futuro cidadão maduro e consciente de sua inserção no mundo (Horn, 2007, p. 167);

Interseções entre a PHC, a THC e o ensino da filosofia

Apesar de abordarem aspectos específicos da realidade humana e social, respectivamente - a educação e o desenvolvimento humano - a PHC e a THC mantêm entre si relevantes conexões, quando se busca uma compreensão mais aprofundada sobre o processo educativo escolar, em especial para o ensino da filosofia, haja vista, valorizarem o contexto histórico, social e cultural na construção do conhecimento, fundamentações com importantes implicações para refletir sobre as concepções pedagógico-didáticas e epistemológicas do ensino-aprendizagem. Essa confluência teórica e metodológica faculta uma compreensão integradora crítica das estruturas históricas e culturais do desenvolvimento, enriquecendo o ensino da filosofia.

Fundamentadas no MHD, essas teorias partem do entendimento de que a realidade é uma construção histórica e social, edificada a partir das condições materiais e das contradições em cada situação concreta. Para além das visões positivista ou empirista que abordam a realidade de forma estática e neutra, ambas reconhecem a dinamicidade do real no seu devir histórico, ininterrupto e contraditório.

Desvelar as interseções entre esses paradigmas teóricos abre espaços para diálogos com a realidade concreta dos estudantes, enquanto teorias críticas, a PHC se fundamenta na história e nas condições concretas de sociabilidade, enquanto a THC ressalta a mediação social e cultural das experiências coletivas na formação da mente, permitindo a inovação da disciplina ao valorizar o conteúdo “Clássico” relacionado às vivências pessoais dos estudantes.

[...] Apenas deixarei assinalado que vejo nesse ponto uma decisiva confluência entre as ideias pedagógicas defendidas por Saviani e a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, Leontiev, Luria e outros. Essa escola da psicologia soviética desenvolveu muitos trabalhos teóricos e práticos orientados justamente pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural (Duarte, 2000; 2003; Facci, 2004) (Duarte, 2012, p. 55).

Epistemologicamente, são enfoques que situam a prática humana e a reflexão crítica sobre essa prática como fundamentais para a construção do conhecimento, que deve ser, necessariamente, historiado. A aprendizagem, por sua vez, não se processa por mera recepção passiva do aprendiz, mas, sim, no contexto da prática social inicial (aluno empírico) e pela problematização do contexto empírico em sistematização concreta, para, em seguida, proporcionar a instrumentalização do

pensar pela apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. No momento seguinte, trabalha a catarse, ou seja, a purificação desses conceitos, relacionando-os à vivência dos estudantes e, como coroamento do percurso de aprendizagem, desenvolve-se a prática social final, na qual o estudante é capaz de elaborar pensamentos autônomos críticos, criativos, reflexivos e emancipadores de si e da sociedade, na complexidade e dinamicidade que a compreensão dialética da realidade exige.

A possibilidade integradora entre ambas as teorias concede ao professor elaborar metodologias que suplantem o ensino tradicional e com base no “aprender a aprender”, conectando o universo filosófico à experiência concreta dos estudantes e articulando a superação da dicotomia teoria e prática, colocando no centro da ação pedagógico-didática e epistemológica atividades que incentivem a reflexão crítica, criativa e emancipadora através da práxis educativa, em superação aos modelos pautados na transmissão e memorização dos conteúdos escolares ou na centralidade discente.

Proporcionar aos estudantes o encadeamento entre os conteúdos abstratos e universais da filosofia com as experiências empíricas vivenciadas no cotidiano da vida prática, torna o ensino da filosofia mais dinâmico e significativo, permitindo a reconstrução contínua do pensar alternativo com base na alternância das posturas defendidas pelas concepções filosóficas, contribuindo com a robustez do pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes.

Embora a integração epistemológica apresente desafios a serem superados a longo prazo – como a necessidade de repensar currículos e práticas pedagógicas consolidadas – ela não afasta a possibilidade imediata de aberturas de caminhos para atualização das potencialidades educativas da filosofia. Essa interseção convida os agentes públicos responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais, os gestores da educação e educadores a repensarem o lugar da disciplina no currículo, criando espaços que incentivem a reflexão crítica e a participação dos estudantes na construção e distribuição do conhecimento, preparando-os para enfrentar e transformar a realidade.

[...] As indagações sobre as condições de possibilidade e ensino de tal programa requerem, quando se pensa as relações filosofia e sociedade, uma resposta que atenda as expectativas que a sociedade tem a respeito do estudo da filosofia. As questões de ensino objetivas, os textos adequados dependem dos destinatários do ensino [...] (Paviani, 2007, p. 277).

Ambas destacam a relação entre o desenvolvimento humano e o contexto social. Enquanto a THC foca nos processos mentais de internalização mediados pelas interações interpsicológicas, a PHC enfatiza a necessidade de vincular o desenvolvimento humano à superação das desigualdades sociais. As duas convergem na compreensão de que os contextos histórico, social e cultural são fundamentais para a formação do indivíduo. Esse olhar reforça o caráter ideológico da educação, que é sempre influenciada por interesses de grupos específicos e pelas condições históricas, sociais e culturais em que está inserida.

Enquanto teorias críticas, a PHC não se limita à transmissão de conteúdos prontos e descontextualizados, mas, através deles, busca instrumentalizar os estudantes para a compreensão crítica e a prática transformadora da realidade. A THC, por sua vez, não se satisfaz com uma concepção de desenvolvimento humano ancorado na maturidade biológica, no seu lugar, propõe a interação social através

da linguagem como organização do pensamento e a mediação simbólica interpsicológica.

Ademais, elas compartilham a ideia de que o sujeito educando é um ser histórico e social, cuja formação se dá em interação com o meio e através da prática social. Essa compreensão coloca a dimensão coletiva como eixo central na formação do sujeito. Na THC, o sujeito é concebido como um ser participativo que reconstrói a cultura e a sociedade ao mesmo tempo em que é moldado por elas. A PHC reforça esse entendimento ao propor que a educação seja um instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica, capacitando os sujeitos a compreenderem e transformarem suas realidades.

Nessa perspectiva, o meio social é entendido como um fator determinante na formação do sujeito. Enquanto a THC destaca a interação entre indivíduos e seu ambiente como essencial para o desenvolvimento, a PHC se utiliza dessa compreensão para construir práxis pedagógicas que conectem os conteúdos escolares às realidades sociais dos alunos.

Por essa ótica, a educação é concebida como uma ferramenta para a emancipação humana e superação da alienação social. As duas enfatizam o papel ativo dos educadores e a importância de um currículo que dialogue com as necessidades da sociedade. Na THC, o professor é visto como um mediador que facilita a internalização do conhecimento. Na PHC, essa mediação vai além do conteúdo e inclui a orientação dos alunos para a análise crítica e a ação transformadora. Mas a seleção dos conteúdos deve considerar seu potencial para estimular a reflexão crítica e a compreensão da realidade social. Nesse sentido, a educação é uma prática que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação de sujeitos autônomos e engajados na transformação da sociedade. Ambas as teorias se alinham em uma diversidade de interseções pedagógico-didáticas e epistemológicas, contribuindo para o envolvimento participativo dos estudantes na aprendizagem.

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas situações situacionais nem pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, suas opções e suas próprias opiniões. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (Saviani; Duarte, 2021, p. 18).

Considerações finais

Ao longo deste estudo, foram exploradas as formas pelas quais as interseções entre PHC e THC se configuram, como agentes potenciais de transformação no ensino da filosofia. Os principais pontos discutidos evidenciaram que essa integração não apenas amplia as percepções teóricas, mas também enriquecem as práticas pedagógicas. Dessa forma, confirmam-se as hipóteses de que essa convergência pode ressignificar o ensino da filosofia, promovendo um ambiente educacional mais crítico e reflexivo fundamentado na alternância do pensar com base nas concepções filosóficas e contribuem para a construção de uma práxis educativa que fomenta a consciência crítica dos estudantes.

A incorporação dessas teorias no plano da educação escolar, com vistas a inovar o ensino da Filosofia, repele da esfera do conforto político-ideológico as

concepções pedagógicas e didáticas hegemônicas e cristalizadas que, ao longo do tempo, vêm impondo as regras de funcionamento do campo, dado que fornecem suportes teóricos para visões pedagógicas acríticas do papel ativo e participativo dos estudantes e professores no processo de ensino-aprendizagem.

Há de se considerar, como defende a PHC, que o ensino deve promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, pois isso contribui para a formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade. Por sua vez, indubitavelmente, como postula a THC, inspirada nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, são importantes as interações sociais e mediações simbólicas para o desenvolvimento das FPS. O ensino, de modo geral, e, em especial, o de filosofia não pode prescindir disso.

As evidências apresentadas no referencial teóricos acerca de interseções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas apontam para relevantes contribuições na significação e ressignificação do ensino da filosofia escolar enquanto formação do pensamento crítico, bem como para a inovação das metodologias de ensino, possibilitando explorar em elevando grau, seu potencial educativo na formação humana e transformação social, podendo se considerar que a PHC se constitui como fundamento pedagógico da THC, do mesmo modo, que a TCH se efetiva com os fundamentos psicológicos da PHC.

Pode-se constatar, pelo entrosamento teórico e metodológico delas vislumbrados, pela existência clara de uma explícita complementariedade epistemológica, pedagógica e metodológica na justificação de uma educação que não se limita à transferência e retenção de informações, mas que centraliza, como foco do processo educativo escolar, a formação omnilateral dos estudantes pelo domínio crítico do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, como legado a ser transmitidos de forma crítica às novas gerações.

Dessa forma, por suas conexões, conclui-se pela defesa de uma educação que se comprometa com a formação plena dos estudantes, considerando as determinações históricas e sociais que influenciam seu desenvolvimento. A superação dos paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem e os baseados no “aprender a aprender”, bem como biologizantes de desenvolvimento humano, passa pelo reconhecimento do caráter histórico e cultural da aprendizagem e pelo compromisso com práxis pedagógicas que favoreçam a humanização dos indivíduos por meio da educação escolar.

Finalmente, recomenda-se, a realização de estudos posteriores que explorem a aplicação dessa confluência em diferentes disciplinas escolares e ambientes de aprendizagens, observando amostras diversificadas, bem como a manutenção de um diálogo constante assegurador de propostas inovadoras que se efetivem como práxis convergindo para a indissociabilidade teoria e prática. Em suma, este trabalho reafirma o potencial transformador da integração entre PHC e THC, que, em posições críticas ao capitalismo, apontam para a renovação e aprimoramento sucessivo no ensino da filosofia.

Referências

- CECCHINI, M. Introdução. In.: LURIA; VIGOTSKI; LEONTIEV E OUTROS. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p. 9-24.
- DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia*

- histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 37-57.
- DUARTE, Newton. A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.
- HORN, G. B. Alguns apontamentos sobre a função social do ensino de filosofia e da prática do filósofo-professor. In.: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBANARA, V. Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino da filosofia. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 167–180.
- KENNED, D. Comunidade de indagação filosófica e transformação educacional. In.: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBANARA, V. Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino da filosofia. Ijuí: Unijuí, 2007. p.19 – 26.
- LIPMAN, M. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F. S.; SHARP, A. M. A filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MALANCHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. (Org.). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 17-48.
- MARTINS, M. M. Fundamentos da psicologia histórico-crítica e da pedagogia histórico-cultural. In.: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. (Org.). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas. Editora: Armazém do Ipê, 2006. p. 49-94.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. A Ideologia alemã. São Paulo. Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.
- MARX, Karl. Marx sobre Feuerbach (Apêndice) In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. Lisboa: Edições Aventura, 1982.
- ORSO, Paulino. Apresentação. In.: ORSO, P.; SAVIANI, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; NOSELLA, P. (orgs.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-8.
- ORSO, Paulino. Apresentação. In.: ORSO, P.; SAVIANI, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; NOSELLA, P. (orgs.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-8.
- PAVIANI, J. Filosofia e sociedade: texto e contexto. Ijuí: Unijuí, 2007.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N.; Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, N. A Formação Humana na Perspectiva da Histórico-Ontológica. In.: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 1-11.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1980.

- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. Os Desafios da Educação Pública na Sociedade de Classes. In.: ORSO, P.; SAVIANI, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; NOSELLA, P. (org.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 9-26.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados. 2011.
- TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed.. São Paulo. Ícone, 2010.
- WUENSCH, A. M. Por uma didática da filosofia. In: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBANARA, V. Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino da filosofia. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 81-97.

Recebido em: 05/2025
Aprovado em: 12/2025