



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**

**ANDRÉ LUIS AUGUSTO BONACINI**

**UM ESTUDO HISTÓRICO-CRÍTICO DO CURRÍCULO  
REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: O LUGAR DO ENSINO DE  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**SÃO CARLOS  
2026**

ANDRÉ LUIS AUGUSTO BONACINI

**UM ESTUDO HISTÓRICO-CRÍTICO DO CURRÍCULO  
REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: O LUGAR DO ENSINO DE  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa  
De Mestrado Profissional em  
Filosofia (PROF-FILO), da  
Universidade Federal de São Carlos,  
sob orientação da Prof Dr Luiz  
Bezerra Neto, para a obtenção do  
título de Mestre em Filosofia. Área  
de concentração: Ensino de Filosofia.

**SÃO CARLOS  
2026**

Bonacini, André Luis Augusto

Currículo e hegemonia: o lugar da Filosofia na política educacional mineira / André Luis Augusto Bonacini --  
2026.  
131f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Luiz Bezerra Neto

Banca Examinadora: Mateus Henrique Turini, Paulo Sérgio Gomes Soares

Bibliografia

1. Ensino de Filosofia. I. Bonacini, André Luis Augusto. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
CECH - Centro de Ciências Humanas  
PROF-FILO - Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato André Luis Augusto Bonacini, realizada em 19/03/2026.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Mateus Henrique Turini (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares (UFT)

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar) - Presidente

Dedico este trabalho à classe trabalhadora, que produz a riqueza social e sustenta, com seu trabalho, a própria possibilidade do conhecimento.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Antonio Osmar Bonacini e Natalina de Fátima Augusto Bonacini, expressei meu mais profundo agradecimento pelo apoio incondicional, pela dedicação constante e pelos valores humanos que orientaram minha formação pessoal e acadêmica. Sendo filho adotivo, registro, com especial reconhecimento, minha gratidão pelo acolhimento, pelo cuidado e pela presença decisiva que ambos representaram em toda a minha trajetória. A base afetiva, ética e humana que me proporcionaram foi fundamental para a realização deste trabalho.

Agradeço também à minha companheira, Daiana Braia, pela presença constante, pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo ao longo deste percurso acadêmico. Sua escuta atenta, sua paciência diante das exigências do processo de pesquisa e sua confiança foram fundamentais para que este trabalho pudesse ser realizado. Registro aqui minha sincera gratidão por caminhar ao meu lado neste momento importante da minha vida.

Ao Professor Doutor Luiz Bezerra Neto, meu orientador, manifesto sincero agradecimento pela orientação segura, pela seriedade intelectual, pelo rigor acadêmico e pelas valiosas contribuições oferecidas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Sua condução atenta e seu compromisso com a produção do conhecimento foram essenciais para a consolidação deste estudo.

Aos Professores Doutores Mateus Henrique Turini e Paulo Sergio Gomes Soares, membros da banca examinadora, agradeço pela disponibilidade em participar deste momento acadêmico, pela leitura criteriosa do trabalho e pelas observações e contribuições que enriquecem esta dissertação.

À Professora Adriana Mattar Maamari, registro meu agradecimento pela condução responsável das atividades acadêmicas e pelo compromisso institucional com a formação e o desenvolvimento da pesquisa no âmbito do programa. Obrigado pelo suporte inestimável nesta trajetória. Por fim, estendo meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação e para o percurso formativo que a tornou possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

O Ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira caracteriza-se por uma trajetória marcada por descontinuidades e disputas políticas em torno do currículo e da formação humana. No contexto recente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, reconfigura a organização curricular a partir da centralidade das competências e habilidades, produzindo impactos diretos sobre a permanência e a especificidade do Ensino de Filosofia. Nesse cenário, esta dissertação tem como objetivo analisar criticamente o ensino de Filosofia no Currículo Referência de Minas Gerais, investigando em que medida o documento contribui para a efetivação de uma formação filosófica sistemática e historicamente fundamentada, ou se reforça uma concepção instrumental e adaptativa da educação. A pesquisa possui natureza qualitativa, de caráter teórico-documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético como método de análise e na Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico. As fontes analisadas incluem a BNCC, a legislação educacional pertinente e o Currículo Referência de Minas Gerais, além de bibliografia especializada sobre currículo, ensino de Filosofia e políticas educacionais contemporâneas. Os resultados indicam que, embora o documento mineiro mobilize discursos sobre formação integral e pensamento crítico, sua estrutura encontra-se fortemente subordinada à lógica das competências, o que tende a fragmentar os conteúdos filosóficos e diluir a especificidade epistemológica da Filosofia. Conclui-se que o Currículo Referência de Minas Gerais apresenta limites significativos para a realização de um ensino de Filosofia coerente com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, exigindo do trabalho docente práticas de mediação e resistência para assegurar a centralidade do conhecimento filosófico e a formação humana omnilateral. Em consonância com a natureza profissional do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo), a investigação articula a análise teórica à elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no contexto da sala de aula da Educação Básica, voltada à organização sistemática do ensino filosófico a partir da mediação docente e da centralidade dos conteúdos clássicos da Filosofia. Tal intervenção busca tensionar os limites impostos pela lógica das competências, evidenciando possibilidades concretas de realização de um ensino orientado pela formação crítica e pela apropriação do conhecimento filosófico historicamente produzido.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Currículo. BNCC. Reforma do Ensino Médio. Pedagogia Histórico-Crítica.

## **ABSTRACT**

The teaching of Philosophy in Brazilian basic education is characterized by a historical trajectory marked by discontinuities and political disputes concerning curriculum and human formation. In the contemporary context, the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the reform of upper secondary education established by Law No. 13.415/2017 has reshaped curricular organization through the centrality of competencies and skills, producing direct impacts on the permanence and epistemological specificity of Philosophy teaching. Within this scenario, this dissertation aims to critically analyze the teaching of Philosophy in the Minas Gerais Reference Curriculum, investigating to what extent this document contributes to the implementation of a systematic and historically grounded philosophical education, or whether it reinforces an instrumental and adaptive conception of schooling. This is a qualitative study of a theoretical-documentary nature, grounded in historical-dialectical materialism as the methodological approach and in Historical-Critical Pedagogy as the theoretical framework. The analyzed sources include the BNCC, relevant educational legislation, and the Minas Gerais Reference Curriculum, as well as specialized literature on curriculum, Philosophy teaching, and contemporary educational policies. The results indicate that, although the Minas Gerais curriculum employs discourses related to integral education and critical thinking, its structure is strongly subordinated to the competency-based approach, which tends to fragment philosophical content and dilute the epistemological specificity of Philosophy. It is concluded that the Minas Gerais Reference Curriculum presents significant limits to the realization of Philosophy teaching consistent with the principles of Historical-Critical Pedagogy, requiring from teachers mediating and resistant practices to ensure the centrality of philosophical knowledge and omnilateral human formation. In accordance with the professional nature of the Professional Master's Degree in Philosophy (Prof-Filo), this research articulates theoretical analysis with the development and implementation of a pedagogical intervention proposal carried out within the context of Basic Education classrooms, aimed at the systematic organization of philosophy teaching through teacher mediation and the centrality of classical philosophical contents. Such intervention seeks to challenge the limits imposed by competency-based logic, highlighting concrete possibilities for the realization of teaching oriented toward critical formation and the appropriation of historically produced philosophical knowledge.

**Keywords:** Philosophy teaching. Curriculum. BNCC. Upper secondary education reform. Historical-Critical Pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 - O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DISPUTAS POLÍTICAS.....</b>	<b>26</b>
1.1 Filosofia e educação no período colonial.....	37
1.2 Reformas pombalinas e reorganização do ensino.....	38
1.3 Ensino de Filosofia no Império.....	39
1.4 Positivismo e marginalização da Filosofia.....	41
1.5 Filosofia e controle ideológico na ditadura.....	43
1.6 Redemocratização e retorno da Filosofia.....	51
1.7 Reformas educacionais contemporâneas.....	55
<b>2 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>64</b>
2.1 Materialismo histórico-dialético como método de análise.....	64
2.2 Formação humana na tradição marxista.....	66
2.3 Educação e conhecimento na Pedagogia Histórico-Crítica.....	71
2.4 Currículo como mediação da formação humana.....	78
2.5 A concepção histórico-crítica do ensino de Filosofia.....	84
<b>3 - O ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>91</b>
3.1 A reforma do ensino médio e a reorganização curricular.....	91
3.2 A Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia das competências.....	92
3.3 Estrutura e fundamentos do Currículo Referência de Minas Gerais.....	96
3.4 O lugar da Filosofia no currículo mineiro.....	100
3.5 Implicações para a prática docente.....	101
<b>4 - O ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>105</b>
4.1. A relação entre a pesquisa e a elaboração do material.....	105
4.2. Fundamentos teórico-pedagógicos da construção do material.....	107
4.3. A pedagogia histórico-crítica como eixo metodológico do material.....	108
4. Percurso metodológico de elaboração do material.....	111
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO 1 - CADERNO ORIENTADOR DE FILOSOFIA: Diretrizes Pedagógicas Para o Uso do Material Didático.</b>	

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte da hipótese de que o Currículo Referência de Minas Gerais, ao incorporar de forma predominante a lógica das competências e da flexibilização curricular, tende a limitar as possibilidades de realização de um ensino de Filosofia coerente com a formação humana. Essa limitação não se expressa apenas na redução da carga horária ou na diluição dos conteúdos, mas, sobretudo, na concepção de formação humana que orienta o documento, marcada por uma racionalidade instrumental e adaptativa.

Assim, a análise crítica do currículo mineiro torna-se fundamental para compreender em que medida ele contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender historicamente a realidade social e de posicionar-se criticamente diante das contradições do mundo contemporâneo. Ao problematizar o lugar da Filosofia nesse currículo, esta dissertação busca evidenciar as tensões entre diferentes projetos de educação e formação humana, reafirmando a centralidade do conhecimento filosófico como mediação indispensável da formação omnilateral. À luz das reflexões desenvolvidas até aqui, torna-se evidente que o ensino de Filosofia, no contexto das políticas curriculares contemporâneas, encontra-se no centro de uma disputa mais ampla acerca do sentido da educação escolar e da formação humana. A análise do Currículo Referência de Minas Gerais revela-se particularmente fecunda para explicitar essas disputas, uma vez que o documento sintetiza, em nível estadual, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que dialoga com tradições pedagógicas e demandas locais específicas. Tal síntese, contudo, não se realiza de forma harmoniosa, mas é atravessada por contradições que afetam diretamente o lugar da Filosofia no currículo e as possibilidades de sua efetivação como componente formativo crítico.

Diante desse quadro, o problema que orienta a presente dissertação pode ser formulado nos seguintes termos: Quais concepções de conhecimento, sujeito e formação humana sustentam o currículo mineiro? De que maneira o ensino de Filosofia é organizado no documento curricular? Quais tensões se estabelecem entre a lógica das competências e a necessidade de um ensino filosófico sistemático e historicamente fundamentado?

A partir desse problema, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar criticamente o ensino de Filosofia na Rede Estadual de Minas Gerais, tal como prescrito no Currículo Referência Mineiro, à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da

Pedagogia Histórico-Crítica. Busca-se compreender em que medida o currículo estadual contribui para a formação crítica dos estudantes ou, ao contrário, reforça uma concepção instrumental e adaptativa da educação.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-documental. A investigação fundamenta-se na análise bibliográfica e documental, tomando como fontes principais os documentos legais e normativos que orientam o Ensino de Filosofia — com destaque para a BNCC, a legislação educacional pertinente e o Currículo Referência de Minas Gerais — bem como obras clássicas e contemporâneas da Filosofia da Educação, do currículo e da Pedagogia Histórico-Crítica.

O método de análise adotado é o materialismo histórico-dialético<sup>1</sup>, que possibilita apreender o objeto de estudo em sua totalidade, considerando suas determinações históricas, contradições internas e mediações sociais. Conforme Kosik (1976), a análise dialética permite ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos, desvelando suas estruturas profundas e suas relações com o conjunto da vida social. Nesse sentido, os documentos curriculares são analisados não como textos isolados, mas como expressões de um projeto educacional inserido em um contexto histórico marcado pelas transformações do capitalismo contemporâneo e pelas disputas em torno do papel social da escola.

A escolha desse referencial metodológico justifica-se pela própria natureza do objeto investigado. O currículo, enquanto síntese histórica de escolhas sociais e políticas, não pode ser compreendido adequadamente por abordagens descritivas ou positivistas. Ao contrário, exige uma análise crítica que considere as relações entre educação, trabalho, ideologia e poder. A Pedagogia Histórico-Crítica oferece, nesse sentido, instrumentos teóricos consistentes para a compreensão do currículo como mediação fundamental da formação humana e para a análise do ensino de Filosofia como prática social intencional.

A relevância desta pesquisa manifesta-se em diferentes planos. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre currículo e ensino de Filosofia, articulando a análise documental a um referencial teórico crítico ainda pouco explorado em estudos sobre currículos estaduais. Do ponto de vista social,

---

<sup>1</sup> O materialismo histórico-dialético compreende os fenômenos sociais como processos históricos contraditórios, determinados pelas relações materiais de produção e pelas mediações sociais (KOSIK, 1976).

a pesquisa problematiza os processos formativos oferecidos aos estudantes da escola pública, evidenciando os impactos das políticas curriculares sobre o direito ao acesso aos conhecimentos filosóficos. Do ponto de vista pedagógico, o trabalho oferece subsídios teóricos para a reflexão crítica da prática docente em Filosofia, especialmente no contexto da rede estadual de Minas Gerais.

A escolha do tema desta dissertação também se vincula diretamente à trajetória pessoal e profissional do pesquisador, marcada pela vivência concreta da escola pública e pela experiência acumulada no campo da educação. Oriundo de família trabalhadora, filho de trabalhadores da indústria calçadista, o autor realizou toda sua formação básica em instituições públicas, experiência que contribuiu para consolidar uma compreensão crítica sobre o papel social da escola e sobre as desigualdades estruturais que atravessam o acesso ao conhecimento. Posteriormente, ao ingressar em uma universidade pública para a realização da graduação, aprofundou-se o entendimento de que a educação constitui um direito social fundamental e uma mediação indispensável para a formação humana e para a emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados.

Além disso, a participação em movimentos e militâncias voltadas às causas sociais, bem como a atuação na Comissão da Verdade da UNESP, reforçaram o compromisso com a memória histórica, com a justiça social e com a defesa de processos formativos orientados pela crítica às formas de opressão e dominação. Tais experiências contribuíram para fortalecer a compreensão de que a escola, o currículo e os conteúdos ensinados são espaços de disputa política e ideológica, nos quais se expressam projetos distintos de sociedade.

Por fim, a atuação como professor da rede estadual de ensino há quase quinze anos constitui elemento decisivo para a delimitação do objeto de pesquisa. A experiência cotidiana no interior da escola pública, marcada por contradições estruturais, desafios pedagógicos e sucessivas reformas curriculares, evidencia a importância de analisar criticamente as políticas educacionais que orientam o ensino de Filosofia. Dessa forma, esta dissertação não se apresenta apenas como um exercício teórico-documental, mas como expressão de uma preocupação concreta com a realidade da escola pública e com a necessidade de reafirmar o ensino de Filosofia como componente fundamental da formação crítica e omnilateral dos estudantes.

A escolha do tema desta dissertação justifica-se, inicialmente, pela relevância histórica, política e pedagógica do ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira.

Trata-se de um componente curricular cuja presença no currículo escolar sempre esteve marcada por disputas ideológicas e por processos recorrentes de valorização e exclusão, expressando diferentes projetos de sociedade e distintas concepções de formação humana. Assim, investigar o ensino de Filosofia implica compreender, simultaneamente, os sentidos atribuídos à escola pública e as contradições inerentes às políticas educacionais implementadas em contextos específicos.

No cenário contemporâneo, essa discussão torna-se ainda mais necessária diante das transformações impostas pelas reformas educacionais recentes, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Tais reformas têm redefinido as finalidades da Educação Básica a partir da centralidade das competências e habilidades, da flexibilização curricular e da reorganização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento e itinerários formativos. Nesse contexto, o ensino de Filosofia passa a ocupar uma posição particularmente vulnerável, uma vez que sua especificidade epistemológica tende a ser diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e sua oferta pode ser reduzida em função de decisões administrativas e institucionais. Desse modo, torna-se imprescindível analisar criticamente os impactos dessas políticas sobre a efetivação do ensino filosófico, sobretudo na escola pública.

A escolha do Currículo Referência de Minas Gerais como objeto específico de análise decorre do fato de que os currículos estaduais constituem mediações concretas entre as diretrizes nacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas redes públicas de ensino. Ao materializar a BNCC em nível local, tais documentos assumem papel decisivo na definição do que será efetivamente ensinado e aprendido nas escolas. Portanto, analisar o currículo mineiro significa compreender como as políticas curriculares nacionais são apropriadas, reinterpretadas e operacionalizadas em um documento normativo que orienta diretamente o trabalho docente e a organização escolar.

Não obstante, a opção por realizar esse estudo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se na compreensão de que o currículo deve ser investigado a partir de sua função social e de suas implicações para a formação humana. Ao defender a centralidade do conhecimento sistematizado e a formação omnilateral como finalidade da educação escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece instrumentos teóricos consistentes para problematizar currículos orientados pela lógica das competências e da adaptação funcional. Nesse sentido, o referencial histórico-crítico permite examinar se o

Currículo Referência de Minas Gerais favorece ou limita o acesso dos estudantes ao conhecimento filosófico enquanto patrimônio cultural da humanidade, condição necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão histórica das contradições sociais.

Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar o debate crítico sobre os currículos estaduais no contexto da BNCC e da reforma do Ensino Médio, considerando que tais documentos têm impacto direto sobre o ensino de Filosofia, mas ainda carecem de análises sistemáticas fundamentadas em perspectivas críticas da educação. Do ponto de vista pedagógico, a investigação contribui para refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores de Filosofia diante das transformações curriculares recentes, oferecendo subsídios teóricos para compreender as condições objetivas do trabalho docente e as possibilidades de resistência pedagógica no interior da escola pública.

Por fim, a escolha do tema também se justifica pela relevância social do ensino de Filosofia em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, por intensificação de processos de precarização da vida e por crescente difusão de discursos anticientíficos e antidemocráticos. Nesse contexto, a Filosofia assume papel fundamental na formação dos estudantes, ao possibilitar a apropriação crítica de conceitos e categorias capazes de orientar a análise da realidade social, política e cultural. Assim, analisar o lugar da Filosofia no Currículo Referência de Minas Gerais significa também defender a escola pública como espaço de formação intelectual rigorosa e de acesso ao conhecimento historicamente produzido, reafirmando o direito dos estudantes a uma educação comprometida com a emancipação humana.

Diante das questões apresentadas anteriormente, torna-se necessário explicitar a forma como esta dissertação foi organizada, bem como justificar a estrutura adotada, uma vez que a disposição dos capítulos não se reduz a um arranjo formal ou meramente expositivo, mas expressa um percurso investigativo orientado por escolhas teóricas e metodológicas coerentes com o materialismo histórico-dialético e com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, a organização do trabalho busca acompanhar o movimento próprio do objeto analisado — o ensino de Filosofia no Currículo Referência de Minas Gerais — considerando suas determinações históricas, políticas e pedagógicas, assim como as contradições que atravessam a construção e a implementação de políticas curriculares no contexto contemporâneo.

A compreensão do currículo como síntese histórica de disputas sociais e como mediação central no processo de formação humana exige que a análise se realize em um percurso que articule diferentes níveis de determinação: o nível histórico, no qual se situam as transformações estruturais do ensino de Filosofia no Brasil; o nível político-normativo, no qual se inserem as reformas educacionais recentes, especialmente a BNCC e a reforma do Ensino Médio; e o nível pedagógico e epistemológico, no qual se discutem as concepções de conhecimento, formação humana e ensino de Filosofia presentes no documento curricular mineiro. Assim, a estrutura do texto foi concebida de modo a evitar tanto uma análise fragmentada do objeto quanto uma abordagem descritiva limitada à leitura imediata do documento, buscando, ao contrário, apreendê-lo como expressão de um projeto educacional historicamente situado.

Além disso, a escolha de organizar a dissertação em capítulos que articulam história, teoria e análise documental fundamenta-se na compreensão de que o currículo não é apenas um conjunto de orientações didáticas, mas um instrumento político e ideológico que reflete interesses e correlações de forças presentes na sociedade. Como assinala Apple (2006), o currículo oficial expressa um tipo específico de conhecimento legitimado, cuja seleção e organização não são neutras, mas orientadas por projetos de hegemonia. A partir dessa perspectiva, analisar o Currículo Referência de Minas Gerais implica investigar os fundamentos que sustentam sua proposta, suas contradições internas e os efeitos que pode produzir sobre o ensino de Filosofia, especialmente na rede pública estadual.

Nesse sentido, a dissertação está estruturada em três capítulos principais, além desta introdução e das considerações finais. Cada capítulo corresponde a um momento específico do percurso analítico e cumpre uma função articuladora no desenvolvimento do argumento central da pesquisa. A seguir, apresenta-se detalhadamente a organização do trabalho, explicitando os objetivos específicos de cada parte e o encadeamento lógico que orienta a construção do texto.

O primeiro capítulo tem como objetivo reconstruir historicamente o ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira, evidenciando as disputas políticas, ideológicas e epistemológicas que marcaram sua trajetória. Trata-se de um capítulo de caráter histórico-analítico, cuja finalidade é situar o objeto da pesquisa em uma perspectiva ampla, demonstrando que a organização curricular da Filosofia nunca foi neutra, mas sempre vinculada a projetos de sociedade. A opção por iniciar a dissertação com um capítulo histórico justifica-se pela compreensão de que o currículo, enquanto construção

social, só pode ser compreendido adequadamente quando analisado em sua dimensão histórica. O materialismo histórico-dialético, como método de análise, exige que o fenômeno seja apreendido em seu movimento, ou seja, em suas determinações históricas e contradições internas. Nesse sentido, a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil revela que sua presença no currículo sempre esteve relacionada à correlação de forças entre projetos educacionais antagônicos: projetos de formação humanista e crítica, de um lado, e projetos de formação instrumental e adaptativa, de outro.

O capítulo inicia-se com a análise do período colonial, destacando o papel da Companhia de Jesus e a centralidade do ensino escolástico na formação das elites coloniais. Em seguida, discute-se a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas, que reconfiguram a educação sob influência do ideário iluminista, sem, contudo, democratizar o acesso ao conhecimento filosófico. Posteriormente, o texto aborda o século XIX, especialmente o período imperial, evidenciando a manutenção do caráter elitista do ensino secundário e a presença da Filosofia como componente da formação clássica das camadas dominantes. No decorrer do capítulo, analisa-se também o impacto do positivismo e do cientificismo no final do século XIX e início do século XX, destacando como essas correntes contribuíram para o questionamento da Filosofia e para sua marginalização no currículo, em nome da valorização das ciências positivas e da racionalização do ensino. A Primeira República é apresentada como período de descentralização educacional e de aprofundamento das desigualdades regionais, no qual a Filosofia sofre processos de redução e esvaziamento. O capítulo prossegue discutindo o período Vargas, destacando a centralização das políticas educacionais e as reformas do ensino secundário, especialmente as reformas Francisco Campos e Capanema. Nesse contexto, evidencia-se a dualidade estrutural entre ensino clássico e ensino técnico, na qual a Filosofia permanece restrita à formação de elites, enquanto a maioria da população é direcionada a uma educação de caráter utilitarista.

A análise histórica culmina com o período da ditadura civil-militar, momento em que ocorre a exclusão formal da Filosofia do currículo do ensino médio, substituída por disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Esse processo é interpretado como parte de um projeto autoritário de controle ideológico e limitação do pensamento crítico. Sobre essa visão dos militares acerca da Filosofia, Marilena Chauí aponta:

A Filosofia torna-se perigosa sempre que ensina a pensar, pois o pensamento crítico coloca em questão as formas estabelecidas de poder e dominação. (CHAUI, 2012, p. 18).

O capítulo finaliza discutindo a redemocratização e o retorno da Filosofia ao debate público, destacando a luta pela obrigatoriedade da disciplina, consolidada na Lei nº 11.684/2008, bem como as novas ameaças decorrentes das políticas neoliberais de avaliação em larga escala e flexibilização curricular. Dessa forma, o primeiro capítulo cumpre a função de demonstrar que o ensino de Filosofia sempre esteve submetido a disputas políticas e a processos de reconfiguração curricular que refletem interesses sociais mais amplos. Ao evidenciar a historicidade dessas disputas, o capítulo fornece a base necessária para compreender o contexto em que emerge o Currículo Referência de Minas Gerais e suas relações com as reformas educacionais recentes.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a análise desenvolvida na dissertação, com ênfase no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de um capítulo de caráter teórico-conceitual, cuja finalidade é explicitar a perspectiva epistemológica adotada e justificar sua pertinência para a análise do currículo e do ensino de Filosofia. A organização do trabalho exige esse segundo momento teórico porque a análise documental proposta não pode ser realizada a partir de categorias neutras ou meramente descritivas. O currículo, enquanto expressão de disputas sociais, demanda uma abordagem crítica capaz de apreender suas determinações estruturais. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético oferece instrumentos teóricos fundamentais para compreender o currículo como síntese histórica de relações sociais, atravessado por contradições e mediações que articulam educação, trabalho, Estado e ideologia.

O capítulo inicia-se com a discussão sobre a concepção de história e sociedade no pensamento marxista, destacando que a formação humana não pode ser compreendida isoladamente, mas como processo socialmente determinado. Retoma-se a crítica marxiana à alienação e à fragmentação do trabalho, destacando que a educação escolar, embora inserida na sociedade capitalista, pode constituir mediação importante para a ampliação da consciência crítica e para a apropriação do conhecimento teórico.

Na sequência, discute-se o conceito de formação humana na tradição histórico-dialética, enfatizando a noção de formação omnilateral e o papel do conhecimento sistematizado no desenvolvimento das capacidades humanas superiores. A educação escolar é compreendida como prática social intencional, cuja função específica consiste

em possibilitar aos sujeitos a apropriação das objetivações culturais produzidas historicamente, superando os limites da experiência imediata. O capítulo aprofunda-se na apresentação da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando suas origens, princípios e fundamentos. A partir das contribuições de Saviani, Duarte, Gasparin e outros autores, discute-se a centralidade do conhecimento como elemento estruturante do currículo e como condição para a formação humana integral. A Pedagogia Histórico-Crítica é apresentada como perspectiva que se opõe às abordagens pedagógicas centradas na adaptação, no espontaneísmo e na redução do ensino à experiência imediata do aluno. Sobre isso, Saviani aponta:

“A escola não pode abrir mão de sua função específica de transmissão dos conhecimentos sistematizados. Quando se desloca o eixo do ensino para atividades meramente vivenciais ou para o desenvolvimento de capacidades genéricas, esvazia-se a própria razão de ser da instituição escolar. A apropriação dos conteúdos clássicos — científicos, filosóficos e artísticos — constitui condição para que o educando supere os limites da experiência imediata e alcance formas superiores de pensamento.” (SAVIANI, 2011, p. 23-24).

Um ponto central do capítulo consiste na discussão sobre currículo. O currículo é compreendido como mediação entre o patrimônio cultural acumulado e os sujeitos em processo de formação, sendo atravessado por disputas ideológicas. Assim, a seleção e a organização dos conteúdos escolares são analisadas como decisões políticas que expressam concepções específicas de conhecimento e sociedade. Complementa Saviani:

“Ao se orientar predominantemente por competências e habilidades, corre-se o risco de fragmentar o currículo e subordinar o conhecimento a finalidades pragmáticas. A garantia do direito à educação implica assegurar o acesso aos saberes elaborados, e não apenas a aprendizagens funcionais ajustadas às demandas do mercado.” (SAVIANI, 2016, p. 71).

O capítulo destaca que currículos orientados pela lógica das competências tendem a fragmentar o conhecimento e subordinar a educação a finalidades pragmáticas, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica defende que o ensino deve assegurar o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico como condição para a formação crítica.

No que se refere especificamente ao ensino de Filosofia, o capítulo apresenta a concepção histórico-crítica segundo a qual ensinar Filosofia significa garantir aos

estudantes o acesso sistemático aos conceitos e problemas que estruturam a tradição filosófica. A Filosofia é compreendida como campo do saber que possibilita a compreensão histórica das ideias, das instituições e das contradições sociais, não podendo ser reduzida a debates opinativos ou a práticas discursivas genéricas. Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica exige que o ensino de Filosofia preserve sua especificidade epistemológica, garantindo rigor teórico e mediação conceitual. Por fim, o capítulo discute o método de análise adotado na pesquisa, explicitando como o materialismo histórico-dialético orienta a leitura crítica dos documentos curriculares. A análise dialética é apresentada como procedimento que busca ultrapassar a aparência imediata dos textos normativos, desvelando suas determinações estruturais, seus silenciamentos e suas contradições internas.

Assim, o segundo capítulo fornece o arcabouço teórico necessário para a análise do Currículo Referência de Minas Gerais, permitindo que o documento seja interpretado não apenas como prescrição pedagógica, mas como expressão de um projeto formativo inserido em disputas sociais e políticas mais amplas.

O terceiro capítulo constitui o núcleo analítico da dissertação. Seu objetivo é analisar criticamente o Currículo Referência de Minas Gerais, especialmente no que diz respeito ao ensino de Filosofia, tomando como referência os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de um capítulo de caráter teórico-documental, fundamentado na análise dos textos normativos e legais que orientam a organização curricular do ensino médio na rede estadual mineira. O capítulo inicia-se situando o Currículo Referência de Minas Gerais no contexto mais amplo das reformas educacionais recentes, destacando o papel da Base Nacional Comum Curricular e da Lei nº 13.415/2017 na reestruturação do ensino médio.

Busca-se demonstrar que o currículo mineiro não pode ser compreendido isoladamente, mas como parte de um movimento nacional de reorganização curricular, marcado pela centralidade das competências, pela flexibilização dos percursos formativos e pela subordinação crescente da educação às demandas do mercado de trabalho. Na sequência, o capítulo analisa criticamente a BNCC, discutindo seus fundamentos e suas implicações para o ensino de Filosofia. São examinadas as concepções de conhecimento e aprendizagem presentes no documento, especialmente a ênfase na mobilização de competências e habilidades. Discute-se como essa abordagem tende a deslocar o foco da educação da apropriação dos conhecimentos sistematizados para a adaptação funcional dos indivíduos, comprometendo a formação crítica. No caso

específico da Filosofia, problematiza-se a forma como o componente é diluído na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que pode resultar na perda de sua especificidade epistemológica e na redução do ensino filosófico a práticas transversais genéricas. Após essa discussão, o capítulo concentra-se na análise do Currículo Referência de Minas Gerais. Examina-se a estrutura do documento, sua organização por áreas, competências e habilidades, e a forma como o ensino de Filosofia é apresentado. Busca-se identificar quais concepções de formação humana sustentam o currículo mineiro, bem como quais conteúdos filosóficos são priorizados ou omitidos. A análise considera não apenas o que está explicitamente prescrito, mas também as ausências e silenciamentos, entendidos como elementos reveladores de escolhas políticas e epistemológicas.

Um eixo central do capítulo consiste em confrontar a proposta curricular mineira com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, discute-se em que medida o currículo assegura a centralidade do conhecimento filosófico, a sistematicidade do ensino e a historicidade dos conteúdos. Avalia-se se a Filosofia é tratada como disciplina com conteúdos próprios e rigor conceitual, ou se é reduzida a instrumento para desenvolver habilidades genéricas, como argumentação e reflexão ética desvinculada de tradição filosófica. Acerca de tal sistematicidade, aponta Horn:

O ensino de Filosofia na escola não pode restringir-se a debates circunstanciais ou a opiniões desprovidas de mediação conceitual. A sistematicidade do conteúdo e a organização histórica dos problemas filosóficos são condições para que o estudante compreenda a especificidade do pensamento filosófico e desenvolva argumentação fundamentada. (HORN, 2014, p. 77-78).

Além disso, o capítulo discute as implicações do currículo para a prática docente. Considera-se que os professores atuam em condições concretas marcadas por intensificação do trabalho, precarização, pressões avaliativas e limitações estruturais das escolas públicas. Nesse sentido, analisa-se como a estrutura curricular pode impor obstáculos à efetivação de um ensino de Filosofia crítico e sistemático, exigindo dos docentes estratégias de mediação e resistência. Ao final, o capítulo busca sintetizar as contradições identificadas no currículo mineiro, destacando que, embora o documento incorpore discursos sobre cidadania e formação integral, sua estrutura revela predominância da lógica das competências e da flexibilização, o que tende a fragilizar a

Filosofia enquanto componente curricular específico. Assim, o capítulo procura responder ao problema de pesquisa, indicando em que medida o Currículo Referência de Minas Gerais limita ou possibilita a realização de um ensino de Filosofia coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica.

A elaboração do Produto Educacional constitui uma etapa fundamental no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), uma vez que, diferentemente de uma pesquisa estritamente acadêmica, a pesquisa profissional pressupõe que o percurso investigativo se desdobre em uma intervenção pedagógica concreta, situada e aplicável ao contexto real da escola. Nesse sentido, o Produto Educacional apresentado nesta dissertação não deve ser compreendido como um apêndice ou como um resultado secundário, mas como parte constitutiva do próprio trabalho, pois materializa, em linguagem didático-metodológica, os fundamentos teóricos. Assim, a produção do material didático assume uma dimensão epistemológica e política, na medida em que traduz o conhecimento construído na dissertação em prática educativa, reafirmando o professor como pesquisador e produtor de conhecimento pedagógico, conforme indicam as diretrizes e o espírito formativo do PROF-FILO.

O Produto Educacional desenvolvido consiste em um livro didático estruturado em trinta e seis sequências didáticas, organizadas para os três séeres do Ensino Médio, tomando como referência o Plano de Curso de Filosofia da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG, 2025). A proposta foi elaborada com o objetivo de oferecer um material sistematizado que possa ser utilizado como instrumento de apoio ao professor e, simultaneamente, como recurso formativo para os estudantes, articulando conteúdos clássicos e contemporâneos da Filosofia, estratégias de leitura e interpretação de textos filosóficos, atividades de argumentação e práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo discente.

O material foi organizado em formato editorial padronizado, com identidade visual própria, estrutura interna recorrente e recursos pedagógicos que se aproximam da lógica de um livro didático, de modo a garantir maior acessibilidade e clareza para seu uso em sala de aula. A opção por organizar o produto em sequências didáticas responde à compreensão de que o ensino de Filosofia exige continuidade, progressão e articulação entre conteúdos e habilidades, de modo que o trabalho docente não se limite a aulas isoladas ou a exposições fragmentadas. A sequência didática, nesse sentido, permite ao professor planejar um percurso em etapas, garantindo que o estudante passe

pela problematização inicial, pela construção conceitual, pela leitura orientada e pela sistematização crítica do conhecimento.

Essa concepção aproxima-se de abordagens pedagógicas que compreendem o ensino como processo formativo e não apenas transmissivo, em que o estudante deve ser conduzido à experiência do pensamento e à produção de significados. Tal perspectiva dialoga com a crítica de Paulo Freire (1987) à chamada educação bancária, na qual o aluno é visto como recipiente passivo de conteúdos, e reafirma a necessidade de um ensino problematizador, dialógico e crítico. Ao propor atividades como debates regrados, júris simulados, oficinas de argumentação, produção de textos filosóficos, projetos de intervenção e elaboração de produtos multimídia, o material busca mobilizar práticas pedagógicas que ultrapassem a repetição e favoreçam a autonomia intelectual.

A estrutura interna de cada sequência didática foi pensada para articular elementos essenciais ao ensino de Filosofia, garantindo que o estudante tenha acesso a conceitos fundamentais da tradição filosófica sem perder de vista a dimensão contextual e contemporânea do conhecimento. Cada unidade foi organizada com uma situação-problema inicial, destinada a mobilizar a curiosidade e situar o tema no cotidiano dos estudantes; uma seção de conceitos-chave, com função de organizar o campo conceitual e antecipar o vocabulário filosófico central; um texto de estudo, elaborado em linguagem didática, que combina contextualização histórica e explicitação conceitual; uma leitura guiada com excertos filosóficos adaptados e questões interpretativas; um conjunto de atividades diversificadas; indicações de recursos multimídia; e propostas avaliativas acompanhadas de rubricas e critérios objetivos.

Tal organização busca garantir coerência pedagógica e facilitar o trabalho docente, especialmente em contextos escolares marcados por limitação de tempo e por sobrecarga de turmas, realidade frequentemente enfrentada por professores da rede pública. A concepção de Filosofia que sustenta o produto educacional está diretamente vinculada à perspectiva discutida ao longo desta dissertação: a Filosofia como experiência de pensamento, como exercício crítico e como prática formativa capaz de contribuir para a construção da autonomia intelectual e da cidadania. Ensinar Filosofia, nesse sentido, não se reduz à apresentação cronológica de autores ou doutrinas, mas implica criar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de problematizar o mundo, interpretar discursos, reconhecer pressupostos e construir argumentos fundamentados.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Marilena Chauí (2000), ao afirmar que a Filosofia não é uma coleção de informações, mas uma atividade reflexiva que questiona evidências, desconstrói naturalizações e busca compreender criticamente as condições sociais e históricas que estruturam a realidade. Também se aproxima da defesa de Dermeval Saviani (2018), quando enfatiza que a educação deve possibilitar ao sujeito a apropriação crítica do conhecimento acumulado historicamente, não como reprodução mecânica, mas como condição para compreensão e transformação da realidade social. Dessa forma, o Produto Educacional não pretende ser apenas um material de apoio técnico, mas uma proposta didática que expressa uma determinada concepção de ensino de Filosofia e de educação pública.

O material foi construído para possibilitar ao professor desenvolver aulas em que o estudante seja colocado diante de questões filosóficas fundamentais e, ao mesmo tempo, seja instigado a relacionar essas questões com problemas sociais concretos. Por isso, além de temas clássicos, como Platão, Aristóteles, Descartes, empirismo e contratualismo, o produto incorpora debates contemporâneos sobre tecnologia, algoritmos e inteligência artificial, democracia e crise política, ética ambiental, precarização do trabalho, feminismo filosófico e pensamento decolonial.

Tal escolha curricular não é aleatória, mas se relaciona diretamente ao diagnóstico discutido na dissertação, segundo o qual o ensino de Filosofia, para ser significativo, precisa dialogar com a experiência histórica e social dos estudantes e com os desafios da realidade brasileira. Nesse aspecto, o Produto Educacional se articula diretamente com o eixo central desta dissertação: a defesa do ensino de Filosofia como componente indispensável à formação crítica e cidadã, especialmente em contextos de desigualdade social e precarização educacional. A pesquisa evidenciou que o ensino de Filosofia frequentemente enfrenta dificuldades materiais e simbólicas no interior da escola pública, incluindo a redução de carga horária, a falta de materiais adequados e a tendência a uma abordagem conteudista e superficial, muitas vezes motivada por limitações institucionais e por pressões burocráticas.

A construção do material orientador de Filosofia resultou da necessidade de transformar a análise crítica do Currículo Referência de Minas Gerais em uma mediação pedagógica concreta para o trabalho docente. Partindo dos planos de curso da SEE-MG, o material foi elaborado com o objetivo de reorganizar os conteúdos filosóficos em uma perspectiva crítica, sistemática e formativa, superando sua fragmentação em competências e habilidades. Para isso, adotou-se como fundamento teórico-

metodológico a pedagogia histórico-crítica, especialmente a partir de Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin, de modo a estruturar o ensino segundo as etapas de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Além disso, sua construção dialoga com autores como Marise Ramos, José Carlos Libâneo, Cipriano Luckesi, Sílvio Gallo, Antônio Joaquim Severino, Paulo Freire e Christian Laval, que contribuíram para fundamentar a crítica à racionalidade adaptativa do currículo e reafirmar a centralidade do conhecimento filosófico, da mediação docente e da formação humana crítica. Desse modo, o material configura-se como produto educacional comprometido com a defesa da escola pública, com a especificidade do ensino de Filosofia e com a organização de práticas pedagógicas coerentes com uma perspectiva emancipatória de educação.

A trajetória que sustenta esta pesquisa é inseparável de minha formação pessoal, social, política e profissional. Sou filho de trabalhadores calçadistas de Franca, no interior de São Paulo, e egresso da escola pública, espaço no qual se iniciou não apenas meu percurso escolar, mas também minha compreensão mais concreta das desigualdades sociais, das contradições do mundo do trabalho e da importância da educação como possibilidade de formação crítica. Minha graduação em Filosofia, realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), aprofundou esse processo, permitindo-me articular experiências vividas com referenciais teóricos e políticos mais amplos.

Minha inserção na docência também ocorreu integralmente na educação pública. Atuei durante sete anos na rede estadual de São Paulo e, posteriormente, passei a atuar na rede estadual de Minas Gerais, onde trabalho há oito anos como professor de Filosofia. Essa experiência prolongada no interior da escola pública, em diferentes contextos e redes de ensino, foi decisiva para a constituição das questões que orientam esta dissertação. O contato cotidiano com as políticas curriculares, com os limites materiais da escola e com as formas concretas de organização do ensino tornou cada vez mais evidente a necessidade de refletir criticamente sobre o lugar da Filosofia no currículo e sobre as possibilidades de uma prática pedagógica comprometida com a formação humana crítica.

Desde a juventude, minha formação também foi marcada pela participação em espaços de luta social e organização política. Integrei o Partido da Causa Operária e, posteriormente, a corrente trotskista O Trabalho, vinculada ao Partido dos Trabalhadores, experiências que contribuíram para consolidar uma leitura crítica da

sociedade, das relações de classe e das disputas em torno da educação pública. Atualmente, mantenho uma militância autônoma, preservando o compromisso com a luta social e com a defesa de uma educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada. Também participei da Comissão da Verdade da UNESP, experiência que aprofundou meu vínculo com temas relacionados à memória, à justiça histórica e à crítica das estruturas de violência e dominação.

Desse modo, esta pesquisa não nasce de uma inquietação exclusivamente teórica ou de um interesse estritamente acadêmico. Ela se constitui no cruzamento entre origem social, formação filosófica, experiência docente e engajamento político. Investigar o ensino de Filosofia, o currículo e as possibilidades de uma orientação pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica significa, para mim, também elaborar intelectualmente questões produzidas na própria experiência histórica de quem viveu a escola pública como estudante e como professor. Nesse sentido, a dissertação expressa não apenas um esforço analítico, mas também um posicionamento ético, político e pedagógico em defesa da escola pública e da Filosofia como instrumento de compreensão crítica e transformação da realidade.

## **Capítulo 1 - O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DISPUTAS POLÍTICAS**

“Não há educação neutra. Toda prática educativa implica uma concepção de homem e de mundo, podendo contribuir tanto para a reprodução das estruturas de dominação quanto para a construção de sujeitos críticos capazes de intervir na realidade histórica.” (FREIRE, 2018, p. 79).

O Ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira constitui-se como um campo privilegiado para a análise das disputas históricas em torno dos sentidos da escola, do currículo e da própria formação humana. Diferentemente de outros componentes curriculares cuja permanência nos sistemas de ensino se deu de forma relativamente estável, a Filosofia experimentou, ao longo da história educacional brasileira, movimentos cíclicos de valorização e exclusão, revelando não apenas mudanças pedagógicas, mas, sobretudo, transformações nos projetos societários em disputa. A presença ou ausência da Filosofia nos currículos escolares sempre esteve diretamente relacionada às concepções de homem, sociedade e conhecimento hegemônicas em cada contexto histórico (SAVIANI, 2008; CARTOLANO, 2012).

A análise histórica do Ensino de Filosofia evidencia que sua institucionalização nunca foi neutra ou consensual. Desde o período colonial, quando a educação formal esteve sob o controle da Companhia de Jesus, a Filosofia assumiu um papel central na formação das elites coloniais, articulada à tradição escolástica e à transmissão de uma visão de mundo alinhada aos interesses da Igreja e da Coroa portuguesa. Nesse contexto, o ensino filosófico não visava à emancipação intelectual ampla, mas à reprodução de uma ordem social específica, marcada pela hierarquia, pela autoridade e pela subordinação colonial (SEVERINO, 2007; CHAUI, 2012).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e as reformas pombalinas, inicia-se um processo de reorganização do sistema educacional brasileiro, no qual a Filosofia passa a disputar espaço com saberes de caráter mais técnico e científico, em consonância com o ideário iluminista e com as demandas do Estado moderno em formação. Contudo, essa reorganização não significou a democratização do acesso ao saber filosófico, mas sua reconfiguração como componente da formação de uma elite intelectual e administrativa, mantendo-se distante da maioria da população (SAVIANI, 2008).

Ao longo do século XIX, especialmente após a independência do Brasil, o Ensino de Filosofia permaneceu vinculado ao ensino secundário clássico, destinado à

formação das camadas dominantes. Nesse período, intensificam-se as tensões entre uma concepção humanista de educação, voltada à formação intelectual ampla, e as exigências de uma sociedade em processo de modernização econômica. A Filosofia, frequentemente associada ao pensamento abstrato e especulativo, passa a ser questionada quanto à sua utilidade prática, sobretudo diante da crescente valorização das ciências naturais e das disciplinas técnico-profissionais (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2012).

No século XX, essas tensões assumem contornos ainda mais evidentes. O processo de industrialização tardia e dependente do Brasil, aliado à expansão do capitalismo monopolista, impõe novas demandas ao sistema educacional, que passa a ser concebido como instrumento estratégico para a formação da força de trabalho. Nesse contexto, ganham força concepções pedagógicas tecnicistas, que privilegiam a eficiência, a racionalização dos processos educativos e a adequação do ensino às necessidades do mercado. A Filosofia, por sua natureza crítica e reflexiva, passa a ser vista como um obstáculo a esse projeto, sendo progressivamente marginalizada nos currículos escolares (FRIGOTTO, 2010).

Essa marginalização atinge seu ápice durante o regime civil-militar instaurado em 1964. A exclusão formal da Filosofia dos currículos do então segundo grau não pode ser compreendida como uma mera reorganização administrativa, mas como parte de um projeto político autoritário, voltado ao controle ideológico e à limitação do pensamento crítico. A substituição da Filosofia por disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil evidencia a tentativa de moldar subjetividades adaptadas à ordem vigente, restringindo o acesso a formas de conhecimento que possibilitassem a compreensão crítica das relações sociais e políticas (CHAUÍ, 2010; FRIGOTTO, 2010).

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugura-se um novo período na história educacional brasileira, marcado pelo discurso da cidadania, da participação social e da democratização do acesso à educação. Nesse contexto, o ensino de Filosofia retorna ao debate público como elemento fundamental para a formação crítica dos estudantes. A luta pela sua reintrodução obrigatória no Ensino Médio, consolidada legalmente em meados da década de 2000, representou uma conquista significativa dos movimentos docentes e das entidades acadêmicas da área (GALLO, 2012; HORN, 2014).

Entretanto, esse retorno ocorre em um cenário profundamente contraditório. Paralelamente ao avanço dos discursos democráticos, intensificam-se as reformas educacionais orientadas pelo neoliberalismo, que passam a redefinir o papel da escola e do currículo. A educação é progressivamente concebida como investimento individual, voltado à empregabilidade e à competitividade, enquanto o conhecimento escolar é reorganizado a partir de critérios de utilidade econômica e mensurabilidade. Nesse contexto, a Filosofia retorna aos currículos sob constante ameaça de esvaziamento teórico e instrumentalização pedagógica (APPLE, 2006; LAVAL, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup> emerge como expressão paradigmática desse movimento. Apresentada como um instrumento de garantia do direito à aprendizagem e de promoção da equidade educacional, a BNCC institui uma concepção de currículo fortemente orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Embora o documento afirme valorizar a formação integral e o pensamento crítico, diversos estudos têm apontado que essa abordagem tende a subordinar o conhecimento escolar às demandas do mercado de trabalho, deslocando o foco da educação da apropriação dos saberes sistematizados para a adaptação funcional dos indivíduos às exigências do capitalismo contemporâneo (SAVIANI, 2016; RAMOS, 2017).

No que diz respeito ao Ensino de Filosofia, a BNCC apresenta ambiguidades significativas. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância da reflexão ética, política e filosófica, o documento dilui a Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enfatizando habilidades transversais que podem ser desenvolvidas por diferentes componentes curriculares. Tal configuração coloca em risco a especificidade do ensino filosófico, reduzindo-o a um conjunto genérico de práticas reflexivas desvinculadas de sua historicidade, de seus métodos e de seus conteúdos próprios (GALLO, 2012; HORN, 2014).

É nesse contexto que os currículos estaduais assumem papel decisivo, uma vez que são responsáveis por materializar, no plano local, as diretrizes nacionais. O Currículo Referência de Minas Gerais, elaborado no bojo da implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, constitui-se como um documento normativo que orienta o trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual. Sua análise revela-se particularmente

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, constitui documento normativo nacional que orienta a organização curricular da Educação Básica brasileira a partir da definição de competências e habilidades consideradas essenciais à formação dos estudantes. (MEC, 2018)

relevante, não apenas pela extensão e diversidade da rede mineira, mas também pelo peso histórico e político de Minas Gerais no cenário educacional brasileiro.

Contudo, como todo currículo, o Currículo Referência de Minas Gerais não pode ser compreendido como um instrumento neutro ou meramente técnico. Ele expressa escolhas políticas, epistemológicas e pedagógicas que refletem concepções específicas de conhecimento, sujeito e sociedade. Analisar o lugar da Filosofia nesse documento implica, portanto, investigar os fundamentos teóricos que o sustentam, bem como as contradições que atravessam sua proposta, especialmente no que se refere à formação crítica dos estudantes da escola pública.

A centralidade assumida pelos currículos estaduais no contexto das reformas educacionais recentes exige que estes sejam compreendidos como instrumentos de mediação entre projetos globais de educação e realidades locais específicas. Nesse sentido, o currículo não pode ser reduzido a um conjunto de prescrições técnicas ou orientações didáticas, mas deve ser analisado como uma construção histórica e social, permeada por disputas ideológicas e por relações de poder. Conforme argumenta Apple (2006), o currículo oficial expressa uma forma particular de conhecimento considerado legítimo, sendo, portanto, um espaço privilegiado de produção e reprodução da hegemonia.

A concepção de currículo que se consolida no contexto do neoliberalismo educacional<sup>3</sup> caracteriza-se pela subordinação do conhecimento escolar a finalidades pragmáticas, relacionadas à empregabilidade, à adaptação flexível da força de trabalho e à responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso educacional. Apple acrescenta:

Essa lógica se materializa na ênfase atribuída às competências e habilidades, entendidas como capacidades transferíveis para diferentes situações da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Tal concepção desloca o eixo do processo educativo da transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos para o desenvolvimento de atributos funcionais do indivíduo (LAVAL, 2019; RAMOS, 2017).

No campo das Ciências Humanas e, particularmente, no Ensino de Filosofia, esse deslocamento produz efeitos profundos. Ao privilegiar competências genéricas, como argumentação, resolução de problemas e pensamento crítico abstrato, os currículos tendem a minimizar a importância dos conteúdos filosóficos específicos, isto

---

<sup>3</sup> O termo neoliberalismo educacional refere-se ao conjunto de políticas que introduzem princípios de mercado na gestão educacional, tais como responsabilização, performatividade e centralidade das competências (APPLE, 2006; LAVAL, 2019).

é, dos conceitos, problemas, sistemas e tradições que constituem o núcleo histórico da Filosofia enquanto campo do saber. Sobre isso, aponta Chauí:

A Filosofia não é ornamento cultural, mas exercício crítico que interroga as evidências e questiona as naturalizações do senso comum. Ela exige rigor conceitual e historicidade, pois as ideias filosóficas são respostas a problemas determinados por contextos históricos específicos. Ensinar Filosofia implica introduzir o estudante nesse movimento de problematização racional. (CHAUÍ, 2012, p. 34-35).

O risco, nesse caso, é a transformação do Ensino de Filosofia em uma prática desprovida de rigor teórico, reduzida à troca de opiniões ou a debates circunstanciais, sem mediação conceitual consistente (SEVERINO, 2007; CHAUÍ, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular insere-se plenamente nessa lógica. Ao instituir um referencial nacional obrigatório, a BNCC redefine os objetivos da Educação Básica a partir de uma concepção de aprendizagem centrada na mobilização de competências. Sobre isso, complementa Ramos:

A pedagogia das competências desloca o centro da ação educativa do conhecimento para o desempenho, convertendo a aprendizagem em capacidade de mobilização funcional. Esse deslocamento compromete a compreensão teórica dos conteúdos e reforça a adaptação às exigências do trabalho flexível, em detrimento da formação crítica. (RAMOS, 2017, p. 84-85).

Ainda que o documento afirme a importância da formação integral e do pensamento crítico, sua estrutura evidencia a subordinação do conhecimento escolar a critérios de utilidade e mensurabilidade. Como aponta Saviani (2016), trata-se de uma política curricular que, ao invés de garantir o acesso universal aos conhecimentos mais elaborados da humanidade, tende a reforçar a fragmentação curricular e a desigualdade educacional. Sobre este aspecto da fragmentação curricular, aponta Libâneo:

A organização curricular baseada em competências tende a fragmentar o conhecimento em unidades operacionais, desarticuladas de sua base teórica. Essa fragmentação compromete a compreensão da totalidade social e enfraquece a formação crítica, pois o aluno passa a mobilizar procedimentos sem apreender os fundamentos que os sustentam. (LIBÂNEO, 2012, p. 63-64).

No que se refere ao Ensino Médio, a BNCC aprofunda essa tendência ao articular-se à reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, que reorganiza essa etapa da Educação Básica a partir dos itinerários formativos. Tal reorganização impacta diretamente o Ensino de Filosofia, uma vez que reduz sua carga horária obrigatória e condiciona sua oferta a escolhas institucionais e individuais, frequentemente determinadas por critérios de viabilidade administrativa e disponibilidade de recursos humanos. Nesse contexto, a Filosofia corre o risco de tornar-se um componente residual, acessível de forma desigual aos estudantes da rede pública.

Além disso, ao inserir a Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC contribui para a diluição de sua especificidade epistemológica. A ênfase em competências comuns à área pode resultar na perda do caráter sistemático do ensino filosófico, uma vez que os conteúdos passam a ser selecionados em função de habilidades previamente definidas, e não a partir da lógica interna do campo filosófico. Tal movimento compromete a possibilidade de uma formação filosófica consistente, entendida como apropriação crítica dos conceitos e problemas que estruturam a tradição filosófica (GALLO, 2012; HORN, 2014).

Os currículos estaduais, ao incorporarem as diretrizes da BNCC, tornam-se espaços privilegiados para a análise das mediações entre políticas nacionais e práticas educacionais concretas. No caso do Currículo Referência de Minas Gerais, observa-se a adoção explícita da linguagem das competências e habilidades, bem como a organização dos conteúdos em consonância com a estrutura da BNCC. Essa adesão, contudo, não elimina as contradições inerentes ao processo curricular, uma vez que o documento também incorpora discursos sobre formação integral, cidadania e pensamento crítico, produzindo uma tensão entre diferentes concepções de educação.

Essa tensão revela-se particularmente significativa no Ensino de Filosofia. Por um lado, o currículo mineiro reconhece a importância da reflexão filosófica para a compreensão da realidade social, ética e política. Por outro, subordina essa reflexão a uma estrutura curricular que privilegia competências genéricas e flexibilização formativa, o que pode resultar na fragmentação dos conteúdos filosóficos e na redução de sua densidade teórica. Tal configuração coloca desafios concretos à prática docente, exigindo dos professores estratégias de resistência e mediação para assegurar a qualidade do ensino filosófico no interior da escola pública.

É nesse ponto que a Pedagogia Histórico-Crítica assume centralidade como referencial teórico para a presente pesquisa. Ao compreender a educação escolar como prática social intencional, essa perspectiva afirma a centralidade do conhecimento sistematizado como condição para a formação humana plena. Diferentemente das abordagens pedagógicas centradas no aluno ou nas competências, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos é indispensável para o desenvolvimento das capacidades humanas superiores e para a superação da alienação (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

Na concepção histórico-crítica, o currículo é entendido como mediação fundamental entre o patrimônio cultural da humanidade e os sujeitos em processo de formação. Essa mediação não é neutra, mas atravessada por contradições sociais e por disputas ideológicas. Por isso, a análise curricular deve considerar não apenas os conteúdos explicitamente prescritos, mas também as ausências, silenciamentos e formas de organização do conhecimento que expressam determinados projetos de sociedade (GASPARIN, 2005; SAVIANI, 2016).

Aplicada ao Ensino de Filosofia, essa perspectiva implica defender a centralidade dos conteúdos filosóficos clássicos e contemporâneos como condição para a formação crítica dos estudantes. Ensinar Filosofia, nesse marco teórico, significa possibilitar o acesso aos conceitos que permitem compreender a gênese histórica das ideias, das instituições e das práticas sociais. Trata-se de uma concepção que se opõe frontalmente às abordagens que reduzem o ensino filosófico ao desenvolvimento de habilidades discursivas desvinculadas de conteúdo (SEVERINO, 2007). Dessa forma, a análise do Currículo Referência de Minas Gerais, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, permite problematizar em que medida o documento contribui para a efetivação de um ensino de Filosofia comprometido com a formação humana integral, ou se, ao contrário, reforça uma concepção instrumental e adaptativa da educação. Tal análise exige considerar as mediações entre política curricular, prática docente e condições concretas de funcionamento da escola pública, reconhecendo as contradições que atravessam esse processo.

A discussão acerca do ensino de Filosofia no interior das políticas curriculares contemporâneas não pode prescindir de uma reflexão mais ampla sobre o conceito de formação humana que orienta tais políticas. A noção de formação, longe de se reduzir ao acúmulo de habilidades funcionais ou ao desenvolvimento de competências adaptativas, remete a um processo histórico e socialmente determinado de humanização,

no qual os indivíduos se apropriam das objetivações culturais produzidas ao longo da história da humanidade. Trata-se de um processo mediado pela educação escolar, cuja função específica consiste em possibilitar o acesso sistemático aos conhecimentos mais elaborados, superando as limitações da experiência imediata (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

Na tradição do materialismo histórico-dialético, a formação humana é concebida como um movimento contraditório, marcado pelas condições objetivas da vida social e pelas possibilidades de superação dessas condições. Marx (2011) já indicava que o desenvolvimento pleno das capacidades humanas encontra-se historicamente limitado pelas relações sociais de produção, que tendem a fragmentar o trabalho e a alienar os sujeitos de suas próprias potencialidades. Nesse sentido, a educação escolar assume um papel estratégico ao possibilitar o acesso ao conhecimento teórico, condição necessária — ainda que não suficiente — para a compreensão crítica dessas determinações.

A Pedagogia Histórico-Crítica apropria-se dessa concepção ao afirmar que a finalidade da educação escolar é a formação omnilateral<sup>4</sup> dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento das múltiplas dimensões da humanidade — intelectual, ética, estética, política e social. Essa formação omnilateral se contrapõe às concepções educacionais que reduzem o processo formativo à preparação para o mercado de trabalho ou à adaptação flexível às exigências do capital. Para Saviani (2011), a escola deve assegurar aos estudantes o domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos como condição para a ampliação de sua consciência histórica e de sua capacidade de intervenção na realidade. Ainda sobre este aspecto, Duarte aponta:

A apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico não é um luxo cultural, mas condição para que o indivíduo amplie sua consciência sobre a realidade social. A educação escolar, ao possibilitar essa apropriação, pode contribuir para que os sujeitos superem os limites impostos pela divisão social do trabalho e desenvolvam capacidades humanas mais complexas.” (DUARTE, 2013, p. 118-119).

---

<sup>4</sup> O conceito de **formação omnilateral**, desenvolvido no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica por Dermeval Saviani, refere-se ao processo educativo voltado ao desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões — intelectual, cultural, ética, estética, política e técnica — superando a formação unilateral orientada exclusivamente pelas demandas imediatas do mercado de trabalho. Inspirada na tradição marxiana, a formação omnilateral pressupõe a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade como condição para a emancipação humana e para a participação consciente na vida social. (SAVIANI, 2013).

Nesse marco teórico, o currículo assume um papel decisivo, pois é por meio dele que se concretiza a seleção e a organização dos conteúdos a serem apropriados pelos estudantes. A escolha do que ensinar não é, portanto, um ato neutro, mas uma decisão política que expressa determinada concepção de formação humana. Currículos orientados por competências tendem a fragmentar o conhecimento e a subordinar o processo educativo a finalidades imediatas, enquanto currículos fundamentados na centralidade do conhecimento buscam assegurar o acesso ao patrimônio cultural acumulado como condição para a formação crítica (SAVIANI, 2016; GASPARIN, 2005). É nesse ponto que o ensino de Filosofia adquire relevância singular. A Filosofia, enquanto campo do saber historicamente constituído, ocupa um lugar estratégico na formação humana, pois se dedica à problematização dos fundamentos do conhecimento, da moral, da política e da própria existência social. Ao longo da história, a reflexão filosófica esteve intimamente associada à crítica das formas de dominação, à análise das contradições sociais e à busca por explicações racionais da realidade. Negar ou esvaziar o ensino de Filosofia implica restringir o acesso dos estudantes a esse patrimônio intelectual fundamental (CHAUÍ, 2012; SEVERINO, 2007).

Do ponto de vista epistemológico, a Filosofia distingue-se por sua capacidade de articular diferentes campos do conhecimento, situando-os historicamente e problematizando seus pressupostos. No contexto escolar, isso significa possibilitar aos estudantes a compreensão das ideias filosóficas como respostas historicamente determinadas a problemas concretos, superando tanto o ensino enciclopédico quanto a abordagem meramente opinativa. Ensinar Filosofia, nessa perspectiva, exige a mediação intencional dos conteúdos filosóficos, respeitando sua lógica interna e sua historicidade (HORN, 2014; GALLO, 2012).

Entretanto, a hegemonia das políticas curriculares orientadas por competências coloca sérios obstáculos a essa concepção de ensino. Ao priorizar aprendizagens genéricas e transferíveis, tais políticas tendem a desvalorizar o estudo sistemático dos conteúdos filosóficos, considerados excessivamente abstratos ou pouco aplicáveis. Como consequência, o ensino de Filosofia corre o risco de ser reduzido a práticas discursivas superficiais, desvinculadas dos conceitos e tradições que lhe conferem rigor e densidade teórica. Essa redução compromete a possibilidade de uma formação filosófica consistente e, por extensão, de uma formação humana crítica (LIBÂNEO, 2012).

No caso específico do Currículo Referência de Minas Gerais, essa tensão manifesta-se de forma particularmente aguda. Ao alinhar-se às diretrizes da BNCC e à lógica dos itinerários formativos, o currículo mineiro incorpora uma concepção de educação fortemente marcada pela flexibilização e pela adaptabilidade. Embora o documento faça referência à formação integral e ao pensamento crítico, sua estrutura evidencia a subordinação dos conteúdos filosóficos a competências previamente definidas, o que pode resultar na fragmentação do ensino e na perda de sua coerência interna. Essa configuração curricular impacta diretamente a prática docente em Filosofia. Afirma Gasparin:

A ação pedagógica deve partir da realidade concreta do aluno, mas não pode permanecer nela. Cabe ao professor promover a passagem do conhecimento empírico ao conhecimento teórico, possibilitando a compreensão crítica da realidade. Esse movimento constitui o núcleo da prática pedagógica histórico-crítica.

(GASPARIN, 2005, p. 42-43).

Os professores, inseridos em um contexto de intensificação do trabalho, precarização das condições de ensino e pressão por resultados, são frequentemente instados a adequar suas práticas às prescrições curriculares, mesmo quando estas entram em conflito com sua formação teórica e com sua concepção de ensino. Acerca de tal assunto, pontua Laval:

A transformação da escola em organização orientada por resultados e indicadores de desempenho redefine o sentido do ensino. O conhecimento passa a ser avaliado por sua utilidade mensurável, e a formação humana é reinterpretada como investimento individual. Nessa lógica, a educação pública é pressionada a conformar-se a padrões empresariais de eficiência e competitividade. (LAVAL, 2019, p. 45-46).

Tal situação evidencia a necessidade de análises críticas que considerem não apenas o texto do currículo, mas também suas implicações concretas para o trabalho docente e para a formação dos estudantes.

A compreensão do ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira exige, necessariamente, uma abordagem histórica que ultrapasse a simples enumeração de reformas educacionais ou a descrição cronológica da presença da disciplina nos currículos. Trata-se, antes, de apreender o ensino de Filosofia como expressão de

disputas políticas, ideológicas e epistemológicas em torno do papel da escola e da formação humana em diferentes momentos da história brasileira. Conforme assinala Saviani (2008), a história da educação não pode ser analisada de forma neutra ou descontextualizada, uma vez que as políticas educacionais refletem, em última instância, os interesses e contradições da sociedade de classes. Sobre isso, o autor acrescenta:

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dos dominados? Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SAVIANI, D. 2008, p.25)

Nesse sentido, o ensino de Filosofia constitui um objeto particularmente revelador, pois sua presença ou ausência no currículo escolar está diretamente relacionada ao grau de abertura ou restrição ao pensamento crítico em determinados contextos históricos. A Filosofia, enquanto saber voltado à problematização dos fundamentos do conhecimento, da moral, da política e da própria organização social, tende a ser valorizada em projetos educacionais que almejam a formação intelectual ampla e a autonomia do pensamento, e marginalizada em contextos nos quais a educação é concebida prioritariamente como instrumento de adaptação social ou de controle ideológico (CHAUÍ, 2012).

A análise histórica do ensino de Filosofia no Brasil evidencia que sua institucionalização esteve, desde o início, associada a projetos específicos de formação das elites, não se configurando como um saber universalmente acessível. Tal característica marca profundamente sua trajetória e ajuda a explicar as recorrentes tentativas de exclusão ou esvaziamento do ensino filosófico nos diferentes momentos de reorganização curricular. Como aponta Cartolano (2012), a Filosofia foi, durante longos períodos, concebida como um saber ornamental ou secundário, cuja utilidade prática era frequentemente questionada diante das demandas econômicas e administrativas do Estado.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo reconstruir historicamente o ensino de Filosofia na educação brasileira, desde o período colonial até as reformas educacionais contemporâneas, evidenciando as disputas políticas e ideológicas que atravessaram sua trajetória. Tal reconstrução não se orienta por uma perspectiva meramente descritiva, mas por uma análise crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético, buscando apreender as mediações entre educação, Estado, economia e ideologia.

## **1.2 Filosofia e educação no período colonial**

A introdução do ensino de Filosofia no Brasil remonta ao período colonial, quando a educação formal esteve sob a hegemonia da Companhia de Jesus. A partir da chegada dos jesuítas em 1549, com a missão liderada por Manuel da Nóbrega, instituiu-se um sistema educacional voltado fundamentalmente à catequese indígena e à formação intelectual das elites coloniais. Nesse contexto, a Filosofia ocupava um lugar central na formação oferecida nos colégios jesuítas, especialmente nos níveis mais avançados de ensino (SEVERINO, 2007).

O ensino filosófico ministrado pelos jesuítas estava profundamente enraizado na tradição escolástica, particularmente na obra de Tomás de Aquino, e articulava-se ao estudo da lógica, da metafísica e da ética aristotélico-tomista. Tal formação tinha como finalidade principal a consolidação de uma visão de mundo cristã, hierárquica e normativa, compatível com os interesses da Igreja e da Coroa portuguesa. A Filosofia, nesse sentido, não era concebida como espaço de questionamento radical da realidade social, mas como instrumento de racionalização e legitimação da ordem existente (CHAUÍ, 2012).

Do ponto de vista curricular, o ensino de Filosofia integrava o chamado *Ratio Studiorum*, documento que sistematizava a organização pedagógica dos colégios jesuítas. Esse currículo previa uma sequência formativa que culminava no estudo da Filosofia e da Teologia, reservada a um número restrito de estudantes. A educação filosófica, portanto, não se destinava à população em geral, mas à formação de quadros intelectuais e religiosos capazes de sustentar o projeto colonial (SAVIANI, 2008).

É importante destacar que, embora o ensino de Filosofia estivesse presente nesse período, sua função social era profundamente limitada. Ao privilegiar uma tradição filosófica específica e ao restringir o acesso a determinados grupos sociais, o ensino filosófico contribuía para a reprodução das desigualdades coloniais e para a manutenção

de uma estrutura social rigidamente hierarquizada. Nesse sentido, não se pode falar em um ensino de Filosofia emancipador, mas em uma formação intelectual funcional aos interesses do poder colonial (SEVERINO, 2007).

## **1.2 Reformas pombalinas e reorganização do ensino**

A expulsão dos jesuítas em 1759, no contexto das reformas pombalinas, marca uma inflexão significativa na história da educação brasileira e, conseqüentemente, no ensino de Filosofia. Inspirado pelo ideário iluminista e pelas demandas de fortalecimento do Estado moderno, o Marquês de Pombal promove uma reorganização do sistema educacional, buscando reduzir a influência da Igreja e ampliar o controle estatal sobre a educação (SAVIANI, 2008).

No campo do ensino filosófico, essa reorganização implicou uma tentativa de secularização do currículo e de valorização das ciências naturais e dos saberes considerados úteis ao desenvolvimento econômico e administrativo.

A Filosofia, embora não tenha sido completamente excluída, passou a ser reconfigurada em função de uma racionalidade mais instrumental, aproximando-se das ciências e afastando-se de sua dimensão especulativa e crítica. Tal movimento evidencia uma mudança na função social atribuída ao saber filosófico, agora subordinado às necessidades do Estado e da economia colonial (CARTOLANO, 2012). No entanto, essa reconfiguração não significou a democratização do acesso ao ensino de Filosofia. Ao contrário, a educação permaneceu restrita a uma parcela reduzida da população, mantendo-se como instrumento de formação das elites administrativas e intelectuais. A Filosofia, nesse contexto, continuou a desempenhar um papel secundário, frequentemente subordinada a disciplinas consideradas mais diretamente aplicáveis à gestão do Estado e à exploração econômica da colônia.

A análise do período colonial evidencia que o ensino de Filosofia no Brasil esteve, desde suas origens, profundamente marcado por sua função social e política. Longe de constituir um espaço de formação crítica universal, a Filosofia foi utilizada como instrumento de formação das elites e de legitimação da ordem social vigente. Essa característica inicial imprime marcas duradouras na trajetória do ensino filosófico, que se manifestarão nas disputas curriculares dos séculos seguintes.

Com a independência política do Brasil em 1822, inaugura-se um novo período na história nacional, marcado pela necessidade de construção de um Estado soberano e de uma identidade nacional própria. No campo educacional, esse processo implicou a

reorganização das instituições de ensino herdadas do período colonial e a formulação de projetos voltados à formação das elites políticas e administrativas do novo Estado. O ensino de Filosofia, nesse contexto, manteve-se como componente importante do ensino secundário, ainda que profundamente condicionado pelas disputas ideológicas que atravessavam o período (SAVIANI, 2008).

Durante o Império, a educação brasileira permaneceu fortemente elitizada e descentralizada, com reduzida intervenção do Estado na oferta e regulação do ensino. O ensino secundário, em particular, destinava-se à formação de uma elite intelectual que ocuparia cargos na administração pública, no clero, no Exército e nas profissões liberais. A Filosofia integrava esse currículo como parte de uma formação humanista, inspirada nos modelos europeus, especialmente franceses e portugueses (SEVERINO, 2007).

Nesse período, o ensino filosófico passa a ser atravessado por novas influências teóricas, especialmente o liberalismo e, posteriormente, o positivismo. O liberalismo, enquanto ideologia dominante das elites imperiais, defendia a educação como meio de formação do cidadão racional e proprietário, apto a participar da vida política e econômica. A Filosofia, nesse contexto, era valorizada na medida em que contribuía para o desenvolvimento da razão e da moral, mas sempre dentro dos limites de uma ordem social excludente, que mantinha a escravidão e profundas desigualdades sociais (CHAUÍ, 2012). A presença da Filosofia no currículo imperial, portanto, não pode ser interpretada como sinal de democratização do saber filosófico. Ao contrário, tratava-se de um ensino restrito, voltado à consolidação de uma elite dirigente, cuja formação intelectual deveria garantir a estabilidade política e a reprodução das relações sociais vigentes. A Filosofia, nesse sentido, cumpria uma função conservadora, mesmo quando se apropriava de discursos liberais e ilustrados.

### **1.3 Ensino de Filosofia no Império**

Um marco importante na organização do ensino secundário no Brasil Imperial foi a Reforma Couto Ferraz, instituída em 1854. Essa reforma buscou sistematizar o ensino secundário, estabelecendo um currículo mais estruturado e definindo os conteúdos a serem ensinados. A Filosofia foi incluída como disciplina obrigatória nos últimos anos do curso secundário, ao lado de disciplinas como retórica, lógica e moral (SAVIANI, 2008; CARTOLANO, 2012).

A inclusão da Filosofia nesse currículo revela a importância atribuída à formação intelectual e moral das elites. Contudo, o ensino filosófico permanecia fortemente marcado por uma abordagem livresca e enciclopédica, centrada na exposição de doutrinas e autores, sem estímulo ao questionamento crítico ou à problematização da realidade social brasileira. A Filosofia era ensinada como um saber abstrato, desvinculado das contradições históricas e sociais do país, reforçando sua função de legitimação da ordem vigente (SEVERINO, 2007).

Além disso, a organização curricular estabelecida pela Reforma Couto Ferraz reforçava a separação entre o ensino secundário clássico e outras formas de instrução, como o ensino profissional e técnico, destinado às camadas populares. Essa dualidade educacional consolidou-se como uma das marcas estruturais do sistema educacional brasileiro, impactando diretamente o lugar da Filosofia no currículo. Enquanto o ensino filosófico permanecia restrito ao ensino secundário clássico, a maioria da população era excluída do acesso a esse saber (LIBÂNEO, 2012). A partir da segunda metade do século XIX, o positivismo passa a exercer forte influência sobre o pensamento educacional brasileiro. Inspirado na obra de Auguste Comte, o positivismo defendia a centralidade das ciências positivas e a subordinação da Filosofia a um papel secundário, voltado à sistematização dos conhecimentos científicos. Essa concepção encontrou ressonância entre setores das elites intelectuais e militares, especialmente no contexto da crise do regime monárquico e da transição para a República (CHAUÍ, 2012; SAVIANI, 2008).

No campo educacional, o positivismo contribuiu para o fortalecimento do cientificismo e para o questionamento da utilidade do ensino filosófico tradicional. A Filosofia, associada à metafísica e à especulação abstrata, passou a ser vista como um obstáculo ao progresso científico e ao desenvolvimento material do país. Essa visão reforçou tendências já existentes de redução da carga horária da Filosofia e de sua subordinação a disciplinas consideradas mais úteis, como matemática, física e ciências naturais (CARTOLANO, 2012).

Entretanto, é importante destacar que o positivismo não promoveu a democratização do acesso ao conhecimento científico ou filosófico. Ao contrário, contribuiu para a consolidação de um modelo educacional ainda mais seletivo, no qual o ensino secundário e superior permaneciam restritos às elites. A crítica positivista à Filosofia, portanto, não visava ampliar o acesso ao pensamento crítico, mas reorganizar

o currículo de modo a atender às demandas de modernização conservadora do Estado brasileiro.

A análise do período imperial evidencia a permanência de traços fundamentais herdados do período colonial, especialmente no que se refere à elitização do ensino de Filosofia e à sua função social conservadora. Ao mesmo tempo, observam-se rupturas importantes, como a incorporação de novas correntes filosóficas e científicas, que passam a disputar hegemonia no campo educacional.

Essas permanências e rupturas ajudam a compreender por que o ensino de Filosofia, ao longo do século XIX, oscilou entre valorização formal e questionamento prático, mantendo-se, contudo, distante de uma concepção emancipadora de formação humana. Tais contradições se aprofundarão no período republicano, quando novas reformas educacionais e novos projetos de sociedade redefinirão, mais uma vez, o lugar da Filosofia no currículo escolar.

A proclamação da República, em 1889, inaugura um novo período na história política e educacional do Brasil, marcado pela tentativa de ruptura com as estruturas monárquicas e pela afirmação de um projeto de modernização do Estado. No entanto, como amplamente demonstrado pela historiografia crítica, essa ruptura ocorreu de forma limitada e conservadora, mantendo-se intactas as bases sociais da desigualdade e da exclusão educacional. A educação, nesse contexto, passou a ser concebida como instrumento de consolidação do regime republicano e de formação de uma cidadania restrita, compatível com os interesses das elites agrárias e urbanas emergentes (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2010).

No campo educacional, a Primeira República caracteriza-se por uma forte descentralização administrativa, com a atribuição da responsabilidade pelo ensino primário e secundário aos estados. Essa descentralização resultou em grande heterogeneidade curricular e em profundas desigualdades regionais, ao mesmo tempo em que limitou a construção de um sistema nacional de educação. O ensino secundário, em particular, manteve seu caráter seletivo e elitista, destinando-se à formação das camadas dirigentes e ao acesso ao ensino superior (LIBÂNEO, 2012).

#### **1.4 Positivismo e marginalização da Filosofia**

Nesse contexto, o ensino de Filosofia passa por novas reconfigurações, fortemente influenciadas pelo positivismo republicano e pelo avanço do cientificismo. A Filosofia, já tensionada no final do período imperial, passa a ser questionada de forma

mais sistemática quanto à sua relevância curricular, especialmente diante da valorização das ciências experimentais e das disciplinas consideradas úteis ao progresso material da nação. O positivismo exerce papel central na conformação do ideário educacional da Primeira República. Inspirados nas ideias de Auguste Comte, setores influentes das elites políticas e militares defendiam a substituição da educação clássica e humanista por uma formação científica e técnica, voltada à ordem, ao progresso e à racionalização da vida social. Nesse projeto, a Filosofia tradicional, associada à metafísica e à especulação abstrata, era vista como um saber superado, devendo ceder espaço às ciências positivas (CHAUÍ, 2012; SAVIANI, 2008).

Essa concepção teve impactos diretos sobre o currículo do ensino secundário. Em diversas reformas estaduais, observa-se a redução da carga horária destinada à Filosofia, bem como sua substituição parcial por disciplinas de caráter moral, cívico ou científico. A Filosofia, quando mantida, passa a ser frequentemente reconfigurada como lógica ou psicologia, esvaziando-se de sua dimensão crítica e histórica. Tal processo evidencia uma tentativa de domesticação do saber filosófico, adequando-o às exigências de um projeto educacional voltado à disciplina social e à estabilidade política (CARTOLANO, 2012).

Além disso, a moralização do currículo assume papel central nesse período. A formação moral e cívica dos estudantes passa a ser considerada prioridade, especialmente diante do temor das elites em relação às transformações sociais e às mobilizações populares emergentes. Nesse contexto, a Filosofia, enquanto espaço potencial de questionamento da ordem social, é percebida como ameaça, sendo progressivamente marginalizada ou controlada por meio de abordagens normativas e despolitizadas. As reformas educacionais implementadas durante a Primeira República refletem essas tensões entre cientificismo, moralização e controle social. Embora não tenha havido uma reforma nacional unificada, diversos estados promoveram reorganizações curriculares que impactaram diretamente o ensino de Filosofia. Em muitos casos, a disciplina foi mantida apenas nos últimos anos do ensino secundário, com carga horária reduzida e conteúdos fortemente delimitados (SAVIANI, 2008).

É importante destacar que tais reformas não visavam à democratização do acesso ao ensino filosófico, mas à reorganização do currículo de acordo com os interesses das elites republicanas. A exclusão ou esvaziamento da Filosofia não significou a ampliação do pensamento crítico entre as camadas populares, mas a consolidação de um modelo educacional dual, no qual a formação intelectual ampla permanecia restrita a poucos,

enquanto a maioria da população tinha acesso apenas à instrução elementar, quando muito. Nesse sentido, a trajetória da Filosofia na Primeira República evidencia a permanência de uma lógica estrutural de exclusão educacional, na qual o currículo funciona como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. A Filosofia, enquanto saber potencialmente crítico, é tolerada apenas na medida em que não ameaça a ordem social estabelecida. Conforma aponta Apple:

“O currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos, mas o resultado de seleções que expressam relações de poder e projetos sociais específicos.” (APPLE, 2006, p. 47).

A partir da década de 1920, observa-se a emergência do movimento escolanovista no Brasil, influenciado pelas ideias do pragmatismo norte-americano e pelas propostas de renovação pedagógica europeias. Defendendo a centralidade do aluno, a aprendizagem ativa e a educação como preparação para a vida democrática, o escolanovismo introduz novas tensões no campo educacional, inclusive no que se refere ao ensino de Filosofia (SAVIANI, 2008).

Embora o movimento escolanovista critique o ensino tradicional e livresco, sua relação com a Filosofia é ambígua. Por um lado, valoriza a reflexão, a experiência e a formação do pensamento; por outro, tende a desvalorizar o ensino sistemático dos conteúdos filosóficos, considerados excessivamente abstratos e distantes da realidade dos estudantes. Essa ambiguidade contribui para a continuidade do processo de esvaziamento do ensino filosófico, agora sob a justificativa da necessidade de tornar a educação mais prática e significativa (LIBÂNEO, 2012). Essa tensão entre renovação pedagógica e esvaziamento do conteúdo teórico será aprofundada nas décadas seguintes, especialmente com a consolidação das reformas educacionais do período Vargas, que buscarão articular elementos do escolanovismo com projetos de centralização estatal e modernização autoritária.

### **1.5 Filosofia e controle ideológico na ditadura**

A análise da Primeira República evidencia que o ensino de Filosofia permanece marcado por ambiguidades e contradições. Ao mesmo tempo em que é formalmente mantido em determinados currículos, sofre processos contínuos de esvaziamento teórico, subordinação às ciências positivas e controle ideológico. A emergência do

escolanovismo, longe de representar uma ruptura com essa lógica, introduz novas formas de questionamento do ensino filosófico, agora em nome da pedagogia ativa e da centralidade do aluno. Esses movimentos revelam que a marginalização da Filosofia não decorre apenas de regimes autoritários, mas também de projetos educacionais aparentemente progressistas, que, ao desvalorizar o conhecimento sistematizado, contribuem para a fragilização da formação teórica. Tais contradições serão decisivas para compreender os rumos do ensino de Filosofia no período seguinte, marcado pela centralização estatal e pelas reformas educacionais do Estado Novo.

A Revolução de 1930 inaugura uma nova etapa na história política brasileira, marcada pela ruptura com o modelo oligárquico da Primeira República e pela consolidação de um Estado mais centralizado e interventor. No campo educacional, esse processo resulta em mudanças significativas, especialmente no que se refere ao papel do Estado na organização, regulação e financiamento da educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, simboliza essa inflexão, ao instituir uma instância federal responsável pela formulação de políticas educacionais em âmbito nacional (SAVIANI, 2008).

Essa centralização não deve ser interpretada como sinônimo de democratização da educação. Ao contrário, as políticas educacionais do período Vargas articulam-se a um projeto de modernização conservadora, voltado à formação de uma força de trabalho disciplinada e à consolidação de uma identidade nacional compatível com os interesses do Estado. A educação passa a ser concebida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico e para a integração social, reforçando seu caráter funcional e instrumental (FRIGOTTO, 2010).

Nesse contexto, o ensino de Filosofia passa a ser novamente reconfigurado, agora em função das demandas de um projeto nacional-desenvolvimentista. A disciplina não é eliminada de imediato, mas sua função social é redefinida, sendo progressivamente subordinada às exigências de formação moral, cívica e técnica dos estudantes.

Um dos marcos fundamentais do debate educacional no início da Era Vargas é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Elaborado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, o documento defende a escola pública, gratuita, laica e obrigatória, bem como a necessidade de uma educação orientada pelos princípios da ciência, da democracia e da formação integral do indivíduo (SAVIANI, 2008).

Do ponto de vista histórico, o Manifesto representa um avanço significativo em relação às concepções educacionais excludentes da Primeira República. No entanto, sua relação com o ensino de Filosofia é marcada por ambiguidades. Embora os pioneiros valorizem a formação do pensamento crítico e a educação integral, sua adesão às ideias do pragmatismo e da pedagogia ativa tende a relativizar a importância do ensino sistemático dos conteúdos filosóficos. A crítica ao ensino tradicional e livresco, ainda que legítima em muitos aspectos, acaba por reforçar a desvalorização da Filosofia enquanto campo específico do saber (LIBÂNEO, 2012).

Essa ambiguidade revela uma tensão estrutural do escolanovismo: ao mesmo tempo em que se apresenta como movimento progressista, comprometido com a democratização da educação, contribui para o esvaziamento dos conteúdos teóricos em nome da centralidade da experiência e do interesse do aluno. No caso da Filosofia, isso se traduz em uma abordagem difusa, frequentemente reduzida a reflexões morais ou psicológicas, sem o rigor conceitual e histórico característico da tradição filosófica (SEVERINO, 2007).

As reformas educacionais implementadas durante a Era Vargas refletem essa tensão entre renovação pedagógica e instrumentalização do currículo. A Reforma Francisco Campos, de 1931, reorganiza o ensino secundário e superior, estabelecendo uma estrutura mais centralizada e padronizada. No ensino secundário, a Filosofia é mantida como disciplina, mas sua carga horária e seus conteúdos passam a ser rigidamente definidos, enfatizando aspectos considerados compatíveis com a formação moral e cívica dos estudantes (SAVIANI, 2008).

Posteriormente, a Reforma Capanema, de 1942, aprofunda a dualidade educacional ao separar o ensino secundário clássico do ensino técnico-profissional. Enquanto o ensino clássico preserva, ainda que de forma limitada, disciplinas de formação humanista, como a Filosofia, o ensino técnico é orientado quase exclusivamente por critérios de utilidade econômica. Essa separação reforça a exclusão da maioria da população do acesso à formação filosófica, consolidando um modelo educacional profundamente desigual (FRIGOTTO, 2010).

No interior desse modelo, a Filosofia assume um papel ambíguo. Por um lado, é reconhecida como componente da formação das elites intelectuais; por outro, é progressivamente esvaziada de sua dimensão crítica, sendo subordinada a objetivos de formação moral e disciplinar. Tal configuração evidencia que a manutenção formal da

Filosofia no currículo não garante, por si só, uma formação filosófica efetivamente crítica.

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, o caráter autoritário do projeto varguista torna-se mais explícito. A educação passa a ser fortemente controlada pelo Estado, que busca moldar subjetividades compatíveis com o ideário nacionalista e corporativista do regime. Nesse contexto, o currículo escolar é utilizado como instrumento de controle ideológico, enfatizando valores como ordem, disciplina e patriotismo (CHAUÍ, 2012). O ensino de Filosofia, enquanto espaço potencial de questionamento e crítica, é alvo de vigilância e controle. Embora não seja formalmente extinta, a disciplina é submetida a uma abordagem normativa e despolitizada, evitando-se conteúdos que possam estimular a reflexão crítica sobre a realidade social e política. A Filosofia é, assim, tolerada apenas na medida em que contribui para a formação moral e para a legitimação do projeto autoritário do Estado Novo.

A análise do período Vargas evidencia que a centralização das políticas educacionais não resultou em uma valorização substantiva do ensino de Filosofia. Ao contrário, a disciplina permaneceu submetida a processos de controle ideológico, esvaziamento teórico e exclusão social. As reformas educacionais do período, embora tenham ampliado a intervenção estatal, reforçaram a dualidade educacional e a instrumentalização do currículo.

Essas contradições são fundamentais para compreender os desdobramentos posteriores do ensino de Filosofia no Brasil, especialmente no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, quando novas demandas sociais e educacionais emergiram, reconfigurando mais uma vez o lugar da Filosofia no currículo escolar.

O fim do Estado Novo, em 1945, inaugura um período de redemocratização política no Brasil, marcado pela reorganização das instituições republicanas e pela ampliação do debate público em torno das políticas sociais, incluindo a educação. Esse período, embora relativamente curto, caracteriza-se por profundas transformações econômicas e sociais, associadas ao processo de industrialização acelerada, à urbanização crescente e à emergência de novas demandas educacionais oriundas das camadas médias e populares (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2010).

No campo educacional, observa-se uma expansão significativa do ensino secundário, ainda que essa expansão se dê de forma desigual e seletiva. A escola secundária, tradicionalmente restrita às elites, passa a receber contingentes maiores de estudantes, o que intensifica os debates sobre sua função social e sobre o currículo a ser

adotado. Nesse contexto, o ensino de Filosofia é novamente tensionado, agora entre concepções humanistas, que defendem sua centralidade na formação intelectual, e abordagens tecnicistas, que questionam sua utilidade diante das demandas do desenvolvimento econômico.

Essa expansão quantitativa do ensino secundário não se traduziu, contudo, em democratização qualitativa do acesso ao conhecimento. Ao contrário, como aponta Saviani (2008), o sistema educacional brasileiro manteve-se estruturado de forma dual, com trajetórias formativas diferenciadas para distintos grupos sociais. A Filosofia, nesse contexto, permaneceu como componente privilegiado do ensino secundário clássico, acessível a uma parcela restrita da população estudantil.

Um marco central do período democrático é a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). Resultado de um longo processo de debates e disputas entre diferentes correntes pedagógicas e políticas, a LDB de 1961 buscou estabelecer um marco legal para a organização do sistema educacional brasileiro. No entanto, como ressaltam diversos autores, trata-se de uma lei marcada por ambiguidades e compromissos, que refletem as contradições do período (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2012).

No que se refere ao ensino secundário, a LDB de 1961 manteve a estrutura dual do sistema educacional, preservando a separação entre o ensino acadêmico e o ensino técnico-profissional. A Filosofia, embora não tenha sido explicitamente excluída, passa a ocupar um lugar secundário no currículo, ficando sua presença condicionada às decisões dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Essa flexibilização curricular abre espaço para a redução progressiva da carga horária destinada à Filosofia e para sua substituição por disciplinas consideradas mais diretamente úteis ao desenvolvimento econômico (CARTOLANO, 2012).

A ambiguidade da LDB de 1961 evidencia a fragilidade da posição da Filosofia no currículo escolar. Embora o discurso oficial enfatize a formação integral e a educação democrática, as opções curriculares efetivamente adotadas tendem a privilegiar uma concepção instrumental da educação, alinhada às demandas do capitalismo em expansão. A Filosofia, nesse contexto, passa a ser vista como um saber dispensável, cuja permanência no currículo depende de disputas locais e da correlação de forças entre diferentes projetos educacionais.

O período democrático é marcado por intensas disputas teóricas e políticas em torno da educação. De um lado, setores ligados ao humanismo defendem a centralidade

das disciplinas clássicas, incluindo a Filosofia, como condição para a formação intelectual e moral dos estudantes. De outro, ganham força concepções tecnicistas e desenvolvimentistas, que concebem a educação como instrumento estratégico para o crescimento econômico e a modernização do país (FRIGOTTO, 2010).

Essas disputas refletem-se diretamente no currículo do ensino secundário. Enquanto o discurso humanista valoriza a formação geral e o pensamento crítico, o tecnicismo enfatiza a eficiência, a racionalização do ensino e a adequação da escola às necessidades do mercado de trabalho. A Filosofia, por sua natureza reflexiva e crítica, torna-se alvo preferencial das críticas tecnicistas, sendo frequentemente acusada de não contribuir de forma direta para o desenvolvimento econômico (LIBÂNEO, 2012).

Nesse contexto, observa-se uma progressiva marginalização do ensino de Filosofia, mesmo antes da instauração do regime militar. A redução de sua carga horária, a flexibilização de sua obrigatoriedade e a ausência de diretrizes claras para seu ensino indicam que a disciplina já se encontrava em uma posição vulnerável no currículo, preparando o terreno para sua exclusão formal nas reformas educacionais posteriores.

Outro aspecto relevante do período democrático é a expansão do ensino superior e a consolidação das universidades públicas no Brasil. Esse processo contribuiu para o fortalecimento da produção acadêmica em Filosofia e para a formação de novos quadros intelectuais. No entanto, essa expansão não teve impacto direto na valorização do ensino de Filosofia na Educação Básica, evidenciando a persistente dissociação entre universidade e escola secundária (SEVERINO, 2007).

A produção filosófica acadêmica, embora relevante, permaneceu majoritariamente circunscrita ao ensino superior, sem se traduzir em políticas efetivas de valorização da Filosofia na Educação Básica. Essa dissociação contribuiu para o isolamento do ensino de Filosofia no currículo secundário, reforçando sua fragilidade institucional e sua dependência de decisões políticas conjunturais.

A análise do período democrático de 1945 a 1964 evidencia que, apesar da ampliação do acesso ao ensino secundário e do fortalecimento do debate educacional, o ensino de Filosofia permaneceu fragilizado e vulnerável a processos de exclusão. As disputas entre humanismo, tecnicismo e desenvolvimentismo não resultaram na consolidação de uma concepção crítica de ensino filosófico, mas, ao contrário, contribuíram para sua marginalização progressiva.

Essas tendências serão radicalizadas com a instauração do regime civil-militar em 1964, quando a exclusão formal da Filosofia do currículo do ensino médio será justificada em nome da segurança nacional, da eficiência econômica e do controle ideológico. A compreensão desse processo exige uma análise detalhada das reformas educacionais implementadas durante a ditadura, tema que será abordado na próxima parte deste capítulo.

O golpe civil-militar de 1964 inaugura um dos períodos mais autoritários da história brasileira, caracterizado pela suspensão de direitos políticos, pela repressão aos movimentos sociais e pela reestruturação das instituições estatais sob a lógica da segurança nacional. No campo educacional, esse processo resulta em profundas transformações, orientadas por uma racionalidade tecnocrática e por um projeto de modernização conservadora, alinhado aos interesses do capital internacional e das elites econômicas nacionais (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2010).

A educação passa a ser concebida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico e para o controle ideológico da população. Nesse contexto, o currículo escolar assume papel central na formação de subjetividades adaptadas à ordem autoritária, enfatizando valores como disciplina, hierarquia, produtividade e obediência. A escola deixa de ser concebida como espaço de formação crítica e passa a ser instrumentalizada como mecanismo de ajustamento social.

Essa reconfiguração tem impactos diretos sobre o ensino de Filosofia. Enquanto disciplina historicamente associada à reflexão crítica, à problematização do poder e à análise das contradições sociais, a Filosofia torna-se incompatível com o projeto educacional do regime. Sua exclusão do currículo não se dá de forma imediata, mas resulta de um processo progressivo de deslegitimação, esvaziamento e substituição por conteúdos considerados mais adequados aos objetivos do Estado autoritário. Um dos primeiros movimentos do regime civil-militar no campo educacional é a implementação da reforma universitária, consolidada pela Lei nº 5.540/1968. Essa reforma introduz princípios de racionalização administrativa, departamentalização e flexibilização curricular, inspirados no modelo norte-americano. Embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior em termos quantitativos, a reforma reforçou a subordinação da educação às demandas do mercado e da tecnocracia estatal (SAVIANI, 2008).

No âmbito da formação de professores e da produção do conhecimento, a reforma universitária contribui para a fragmentação dos saberes e para a valorização de áreas consideradas estratégicas ao desenvolvimento econômico, em detrimento das

humanidades. A Filosofia, embora mantida no ensino superior, passa a ser marginalizada institucionalmente, perdendo espaço para áreas técnico-científicas. Essa marginalização no ensino superior repercute diretamente na Educação Básica, fragilizando ainda mais a presença da Filosofia no currículo escolar.

O marco decisivo da exclusão da Filosofia da Educação Básica durante o regime militar é a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que reformula o ensino de 1º e 2º graus. Inspirada por uma concepção tecnicista de educação, a reforma redefine os objetivos do ensino médio, agora orientado explicitamente para a formação de mão de obra e para a adaptação dos estudantes às necessidades do mercado de trabalho (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2012).

A Lei nº 5.692/1971 elimina a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, substituindo-as por disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Essa substituição não é casual, mas expressa uma estratégia deliberada de controle ideológico. Enquanto a Filosofia e a Sociologia possibilitam a análise crítica da sociedade e do poder, a EMC e a OSPB visam à inculcação de valores normativos, nacionalistas e autoritários, alinhados à doutrina de segurança nacional (CHAUÍ, 2012).

A exclusão formal da Filosofia representa, portanto, um ataque direto à possibilidade de formação crítica dos estudantes. Ao suprimir o acesso sistemático à reflexão filosófica, o regime busca limitar a capacidade dos sujeitos de questionar a realidade social, reforçando uma formação adaptativa e acrítica. Trata-se de um movimento coerente com a lógica autoritária do período, no qual o controle do currículo é parte integrante do controle social.

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil desempenham papel central no projeto educacional do regime civil-militar. Seus conteúdos enfatizam a exaltação da pátria, a obediência às instituições, a valorização da ordem e a legitimação do Estado autoritário. A abordagem adotada nessas disciplinas é marcadamente normativa e prescritiva, desestimulando qualquer forma de questionamento crítico (CHAUÍ, 2012; FRIGOTTO, 2010).

Do ponto de vista curricular, a substituição da Filosofia por essas disciplinas evidencia uma mudança profunda na concepção de formação humana. A educação deixa de ser concebida como processo de desenvolvimento intelectual e passa a ser orientada pela lógica da conformação moral e cívica dos estudantes. A Filosofia, enquanto saber

crítico e reflexivo, torna-se incompatível com esse projeto, sendo deliberadamente excluída.

É importante destacar que essa exclusão não se deu sem resistências. Professores, pesquisadores e entidades acadêmicas denunciaram, ainda durante o regime militar, os efeitos nocivos da supressão da Filosofia e da Sociologia. No entanto, tais resistências foram sistematicamente reprimidas ou silenciadas, evidenciando o caráter autoritário das políticas educacionais do período.

As consequências da exclusão da Filosofia do currículo do ensino médio são profundas e duradouras. Ao longo de mais de uma década, gerações de estudantes foram privadas do acesso sistemático à reflexão filosófica, comprometendo sua formação intelectual e crítica. Essa lacuna não foi plenamente superada nem mesmo com a redemocratização do país, uma vez que a reinserção da Filosofia no currículo ocorreu de forma lenta e conflituosa.

Além disso, a exclusão da Filosofia contribuiu para a desvalorização da formação humanística no conjunto do sistema educacional, reforçando a hegemonia de uma concepção instrumental da educação. Tal hegemonia, consolidada durante o regime militar, continuará a influenciar as políticas curriculares nas décadas seguintes, mesmo em contextos formalmente democráticos.

A análise do regime civil-militar evidencia que a exclusão da Filosofia do currículo não foi um episódio isolado, mas parte integrante de um projeto educacional autoritário, tecnocrático e funcional às demandas do capital. A supressão do ensino filosófico representa uma tentativa explícita de limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e de controlar ideologicamente a formação dos estudantes.

Esses elementos são fundamentais para compreender os desafios enfrentados no processo de redemocratização e de reinserção da Filosofia na Educação Básica a partir da década de 1980. A herança do período militar, marcada pela instrumentalização do currículo e pela desvalorização das humanidades, continuará a influenciar as políticas educacionais contemporâneas, exigindo análises críticas que considerem suas determinações históricas.

## **1.6 Redemocratização e retorno da Filosofia**

O processo de redemocratização brasileira, iniciado em meados da década de 1980, marca uma inflexão significativa no campo político e social, criando condições para a retomada de debates públicos até então reprimidos pelo regime militar. No

âmbito educacional, esse período caracteriza-se pela emergência de novas pautas, entre as quais se destacam a democratização do acesso à escola, a valorização da educação pública e a crítica às reformas tecnicistas implementadas durante a ditadura. A educação passa a ser novamente concebida, ao menos no plano discursivo, como direito social e como instrumento de formação cidadã (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2010).

Nesse contexto, o ensino de Filosofia retorna ao centro das discussões educacionais, impulsionado por movimentos docentes, associações acadêmicas e pesquisadores da área de Filosofia e Ciências Humanas. A exclusão da disciplina durante o regime militar é amplamente denunciada como expressão do autoritarismo e do controle ideológico, e sua reinserção passa a ser defendida como condição para a consolidação de uma educação democrática e crítica. No entanto, esse processo de reinserção não se dá de forma linear ou consensual, sendo atravessado por disputas políticas e concepções divergentes de educação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental na história educacional brasileira, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado. O texto constitucional afirma princípios como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e a gestão democrática do ensino público. Esses princípios criam um novo horizonte normativo para a organização do sistema educacional e para a definição dos currículos escolares (SAVIANI, 2008).

Do ponto de vista do ensino de Filosofia, a Constituição de 1988 não determina explicitamente sua obrigatoriedade, mas estabelece condições favoráveis à sua reinserção, ao afirmar a importância da formação plena do cidadão e do pluralismo de ideias. A valorização da liberdade de pensamento e da crítica constitui um fundamento jurídico que sustenta as reivindicações pela retomada do ensino filosófico na Educação Básica. Contudo, a ausência de determinações curriculares explícitas deixa espaço para interpretações e disputas no âmbito das políticas educacionais subsequentes.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) é elaborada em um contexto marcado pela consolidação da ordem democrática e, simultaneamente, pela intensificação das políticas neoliberais no Brasil. Resultado de um processo legislativo longo e conflituoso, a LDB de 1996 reflete essa ambiguidade, combinando princípios democráticos com dispositivos que ampliam a flexibilização curricular e a descentralização da gestão educacional (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2012).

No que se refere ao ensino médio, a LDB de 1996 define essa etapa como voltada à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como à preparação básica para o trabalho e para a cidadania. A Filosofia e a Sociologia são mencionadas de forma indireta, como componentes que devem contribuir para a formação do cidadão crítico, mas sua obrigatoriedade não é explicitamente assegurada. Essa formulação ambígua abre espaço para interpretações diversas e para a manutenção da fragilidade institucional dessas disciplinas no currículo escolar (CARTOLANO, 2012).

Durante os anos seguintes à promulgação da LDB, a presença da Filosofia no ensino médio varia significativamente entre os estados, evidenciando a ausência de uma política nacional consistente de valorização do ensino filosófico. Em muitos casos, a disciplina é oferecida de forma optativa ou integrada a outras áreas, o que compromete a continuidade e a sistematicidade do ensino.

Diante dessa fragilidade institucional, intensificam-se, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, as mobilizações em defesa da obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio. Entidades como associações de professores, sociedades acadêmicas e movimentos estudantis desempenham papel central nesse processo, articulando argumentos pedagógicos, políticos e legais em favor da reinserção plena da disciplina (GALLO, 2012; HORN, 2014).

Essas lutas culminam na aprovação da Lei nº 11.684/2008, que altera a LDB de 1996 para tornar obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio. A aprovação dessa lei representa uma conquista histórica dos movimentos em defesa da educação crítica e da valorização das humanidades. No entanto, sua implementação ocorre em um contexto marcado por contradições, especialmente no que se refere às condições de trabalho docente, à formação de professores e à carga horária destinada às disciplinas.

Além disso, a obrigatoriedade legal não elimina as tensões em torno do ensino de Filosofia. Em muitos sistemas de ensino, a disciplina é incorporada de forma minimalista, com carga horária reduzida e conteúdos fragmentados, evidenciando a persistência de concepções instrumentais de educação. A valorização formal da Filosofia convive, assim, com práticas curriculares que limitam seu potencial formativo.

Paralelamente às conquistas legais, o período pós-redemocratização é marcado pela consolidação das políticas neoliberais na educação, caracterizadas pela centralidade da avaliação em larga escala, pela gestão por resultados e pela responsabilização

individual de escolas e professores. Essas políticas introduzem novas formas de regulação do currículo, frequentemente orientadas por indicadores de desempenho e metas quantitativas (FRIGOTTO, 2010; LAVAL, 2019).

Nesse contexto, o ensino de Filosofia volta a ser tensionado, agora não mais por um autoritarismo explícito, mas por mecanismos sutis de controle e desvalorização. A ausência da disciplina em exames de larga escala ou sua presença marginal nesses instrumentos contribui para sua despriorização nas escolas, especialmente em contextos de escassez de recursos e pressão por resultados. A lógica da performatividade tende a favorecer disciplinas consideradas estratégicas para o alcance de metas, em detrimento das humanidades.

A análise do período de redemocratização evidencia que a reinserção da Filosofia no currículo escolar resulta de lutas políticas e sociais significativas, mas ocorre em um contexto estruturalmente contraditório. A democracia formal, embora amplie os espaços de participação e debate, convive com políticas educacionais que reforçam a instrumentalização do currículo e a subordinação da educação às demandas do mercado. Sobre isso, aponta Frigotto:

“A educação passa a ser organizada segundo critérios de eficiência econômica, subordinando a formação humana às demandas do mercado de trabalho.” (FRIGOTTO, 2010, p. 35.)

Essa contradição ajuda a explicar por que o ensino de Filosofia, mesmo após sua obrigatoriedade legal, permanece vulnerável a processos de esvaziamento e marginalização. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para analisar os desdobramentos mais recentes das políticas curriculares, especialmente no contexto das reformas do ensino médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular, temas que serão aprofundados nas próximas partes deste capítulo.

A aprovação da Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio, marca um momento singular na história do ensino de Filosofia no Brasil. Pela primeira vez, a presença da Filosofia no currículo da Educação Básica é assegurada por determinação legal explícita, representando uma ruptura formal com a tradição de instabilidade e marginalização que historicamente caracterizou a disciplina (GALLO, 2012; HORN, 2014).

Essa conquista não pode ser compreendida como resultado automático da redemocratização, mas como fruto de um longo processo de mobilização política e

acadêmica. Associações de professores, departamentos universitários, entidades científicas e movimentos estudantis desempenharam papel central na construção de argumentos que articulavam a importância da Filosofia à formação crítica, à cidadania democrática e ao direito ao acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, a obrigatoriedade da Filosofia expressa uma vitória no campo das disputas curriculares, ainda que limitada pelas condições concretas de implementação.

Entretanto, como alertam Saviani (2016) e Libâneo (2012), a inscrição legal de uma disciplina no currículo não garante, por si só, sua efetivação como prática pedagógica consistente. A consolidação do ensino de Filosofia nos anos 2000 ocorre em um contexto marcado por profundas contradições estruturais do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à formação de professores, à carga horária disponível e às condições de trabalho docente.

### **1.7 Reformas educacionais contemporâneas**

No mesmo período, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que passam a orientar a organização curricular dessa etapa da Educação Básica. As DCNEM incorporam, de forma explícita, o discurso da formação integral do estudante, enfatizando dimensões como ética, autonomia intelectual, pensamento crítico e participação social (BRASIL, 2012).

À primeira vista, esse discurso parece convergir com as reivindicações históricas em defesa do ensino de Filosofia. A valorização da reflexão crítica, da ética e da compreensão da realidade social cria um ambiente normativo favorável à presença da Filosofia no currículo. No entanto, uma análise mais aprofundada revela ambiguidades significativas. As diretrizes articulam a formação integral a uma concepção de educação orientada pela flexibilidade curricular, pela interdisciplinaridade e pela preparação para o mundo do trabalho, introduzindo tensões entre a centralidade do conhecimento e a lógica da adaptação funcional (SAVIANI, 2016).

No caso da Filosofia, essas tensões se manifestam na forma como a disciplina é frequentemente concebida como responsável por desenvolver habilidades genéricas — como argumentação, reflexão ética e pensamento crítico —, em detrimento do ensino sistemático dos conteúdos filosóficos. Sobre isso, aponta Saviani:

“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. As atividades escolares devem organizar-se de modo que cada indivíduo singular realize, em si, a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens. Assim, a educação escolar cumpre a função de mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos em formação.”(SAVIANI, 2011, p. 14).

Tal concepção reforça uma tendência já identificada em períodos anteriores: a instrumentalização da Filosofia como meio para fins externos ao próprio campo filosófico.

Outro elemento central para compreender os desafios do ensino de Filosofia nos anos 2000 é a questão da formação docente. A obrigatoriedade legal da disciplina não foi acompanhada, em muitos casos, por políticas consistentes de formação inicial e continuada de professores de Filosofia. Em diversos sistemas de ensino, a carência de profissionais licenciados resultou na atribuição das aulas de Filosofia a docentes de outras áreas, comprometendo a qualidade e a continuidade do ensino (SEVERINO, 2007).

Essa situação evidencia uma contradição estrutural das políticas educacionais do período: ao mesmo tempo em que se reconhece formalmente a importância da Filosofia, não se asseguram as condições materiais e institucionais necessárias para sua efetivação. A precarização do trabalho docente, a sobrecarga de turmas e a instabilidade dos vínculos profissionais dificultam a construção de práticas pedagógicas consistentes e fundamentadas teoricamente.

Além disso, a formação inicial em Filosofia, muitas vezes concentrada no ensino superior e orientada por uma lógica acadêmica distante da realidade da Educação Básica, contribui para o distanciamento entre universidade e escola. Essa dissociação reforça a fragilidade do ensino de Filosofia no currículo escolar, mesmo em um contexto de reconhecimento legal.

Ainda nos anos 2000, começam a se intensificar, no campo educacional, discursos e políticas orientadas pela lógica das competências e da avaliação em larga escala. Embora essa lógica se consolide de forma mais explícita na década seguinte, seus elementos já se fazem presentes nas reformas curriculares e nos instrumentos de regulação do sistema educacional (FRIGOTTO, 2010).

A centralidade atribuída a exames como o ENEM e a avaliações padronizadas introduz novas pressões sobre o currículo do ensino médio. Disciplinas cujos conteúdos são facilmente mensuráveis passam a ser priorizadas, enquanto áreas como a Filosofia enfrentam dificuldades para legitimar sua presença em um contexto orientado por indicadores quantitativos de desempenho. A ausência ou marginalidade da Filosofia nesses exames contribui para sua desvalorização prática, apesar de sua obrigatoriedade legal. Essas tensões revelam que a consolidação do ensino de Filosofia nos anos 2000 ocorre em um terreno instável, no qual avanços normativos coexistem com mecanismos de regulação que tendem a fragilizar a centralidade do conhecimento teórico. Tal instabilidade prepara o terreno para os embates mais intensos que caracterizarão as reformas educacionais da década de 2010, especialmente a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC. Sobre o contexto supramencionado, Frigotto aponta:

“A reforma do ensino médio intensifica a dualidade estrutural da educação brasileira, ampliando desigualdades ao flexibilizar percursos formativos e reduzir a centralidade dos conhecimentos comuns. Ao priorizar itinerários e competências, reforça-se a segmentação social e limita-se o acesso universal aos saberes científicos e filosóficos.” (FRIGOTTO, 2017, p. 18-19).

A análise dos anos 2000 e início dos anos 2010 evidencia que o ensino de Filosofia alcança, nesse período, um patamar inédito de reconhecimento legal e normativo. No entanto, esse reconhecimento convive com contradições profundas, relacionadas à lógica das competências, à precarização do trabalho docente e à instrumentalização do currículo. A Filosofia é valorizada discursivamente como promotora do pensamento crítico, mas frequentemente esvaziada em sua dimensão teórica e histórica. Essas contradições não podem ser compreendidas como desvios ocasionais, mas como expressão de um projeto educacional mais amplo, no qual a formação humana é progressivamente subordinada às demandas do mercado e da gestão por resultados. A compreensão desse processo é fundamental para analisar os desdobramentos mais recentes do ensino de Filosofia, especialmente no contexto das reformas do ensino médio a partir de 2016 e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, temas que serão retomados adiante.

A década de 2010 constitui um período decisivo para a compreensão dos rumos do ensino de Filosofia no Brasil, na medida em que se intensificam processos de

reforma curricular alinhados às diretrizes do neoliberalismo global. Nesse período, consolidam-se políticas educacionais orientadas pela lógica da eficiência, da responsabilização e da mensuração de resultados, aprofundando tendências já presentes desde os anos 1990, mas agora com maior grau de institucionalização e abrangência (FRIGOTTO, 2010; LAVAL, 2019).

No campo da Educação Básica, essas políticas se expressam na centralidade atribuída às avaliações em larga escala, na padronização curricular e na crescente influência de organismos internacionais e fundações privadas na formulação das políticas educacionais. A educação passa a ser concebida de forma cada vez mais explícita como investimento econômico, e o currículo é reorganizado a partir de critérios de empregabilidade, flexibilidade e adaptação às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, disciplinas de caráter teórico e crítico, como a Filosofia, enfrentam novas formas de questionamento e deslegitimação. Ainda sob aspecto neoliberal na educação, menciona Christian Laval:

“O neoliberalismo não transforma apenas a economia; ele redefine profundamente o sentido da educação, convertendo-a em investimento individual e submetendo-a aos critérios de desempenho, eficiência e competitividade. A escola passa a funcionar segundo a lógica empresarial, na qual o conhecimento é avaliado por sua utilidade imediata.” (LAVAL, 2019, p. 27).

A partir de meados da década de 2010, o Brasil vivencia uma profunda crise política, econômica e institucional, que culmina no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Esse evento marca uma inflexão significativa na orientação das políticas públicas, com o fortalecimento de uma agenda neoliberal mais agressiva, caracterizada por cortes de investimentos sociais, reformas estruturais e ampliação da participação do setor privado na educação (SAVIANI, 2016).

No campo educacional, essa inflexão resulta na aceleração de reformas que visam reduzir o papel do Estado na garantia do direito à educação e ampliar a flexibilização curricular. A educação pública passa a ser cada vez mais submetida a lógicas de mercado, e o currículo é concebido como instrumento de formação de competências consideradas relevantes para a competitividade econômica. Essa reorientação afeta diretamente o ensino de Filosofia, que passa a ser visto como um componente secundário ou dispensável diante das novas prioridades educacionais.

O marco central desse processo é a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio. Elaborada de forma acelerada e com limitada participação da comunidade educacional, a reforma redefine a organização curricular dessa etapa da Educação Básica, introduzindo os itinerários formativos e reduzindo a carga horária obrigatória destinada à formação geral básica (SAVIANI, 2018; FRIGOTTO, 2017).

A reforma apresenta-se discursivamente como resposta aos baixos índices de desempenho do ensino médio e à necessidade de tornar essa etapa mais atrativa para os jovens. No entanto, uma análise crítica revela que suas diretrizes estão alinhadas a um projeto de flexibilização e segmentação curricular, que tende a aprofundar as desigualdades educacionais. A possibilidade de escolha dos itinerários formativos, frequentemente limitada pelas condições materiais das escolas, resulta em trajetórias formativas desiguais, especialmente entre estudantes da rede pública.

No que se refere ao ensino de Filosofia, a Reforma do Ensino Médio representa um retrocesso significativo. Ao deixar de garantir explicitamente a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries, a reforma fragiliza sua presença no currículo, subordinando-a às decisões dos sistemas de ensino e à organização dos itinerários formativos. A Filosofia passa a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perdendo autonomia curricular e carga horária definida.

A introdução dos itinerários formativos constitui um dos aspectos mais controversos da Reforma do Ensino Médio. Ao dividir o currículo entre uma formação geral básica e percursos formativos específicos, a reforma rompe com a ideia de um currículo comum que assegure a todos os estudantes o acesso aos mesmos conhecimentos fundamentais. Essa fragmentação curricular afeta diretamente disciplinas como a Filosofia, cuja centralidade na formação geral é historicamente reivindicada (LIBÂNEO, 2012).

No interior dos itinerários, a Filosofia pode ser ofertada de forma irregular ou integrada a outros componentes, o que compromete a continuidade e a sistematicidade do ensino. Além disso, a escolha dos itinerários, frequentemente condicionada por critérios administrativos e financeiros, limita o acesso dos estudantes ao ensino filosófico, reforçando desigualdades regionais e sociais. Tal configuração contraria o princípio do direito à educação e do acesso universal ao conhecimento filosófico.

A Reforma do Ensino Médio consolida a centralidade da lógica das competências no currículo escolar. O ensino passa a ser orientado pela mobilização de saberes para a resolução de problemas práticos, deslocando o foco da apropriação do

conhecimento teórico para o desenvolvimento de habilidades funcionais. No caso da Filosofia, essa lógica resulta na ênfase em competências como argumentação, pensamento crítico abstrato e resolução de dilemas éticos, frequentemente desvinculadas do estudo sistemático da tradição filosófica (SAVIANI, 2016; RAMOS, 2017).

Essa reconfiguração compromete a especificidade epistemológica da Filosofia, reduzindo-a a um conjunto de práticas discursivas genéricas que poderiam ser desenvolvidas por diferentes áreas do conhecimento. Ao esvaziar os conteúdos filosóficos de sua historicidade e densidade conceitual, a lógica das competências enfraquece o potencial formativo da disciplina e limita sua contribuição para a formação crítica dos estudantes.

A análise da década de 2010 evidencia que o ensino de Filosofia enfrenta, nesse período, um conjunto articulado de desafios estruturais. A Reforma do Ensino Médio, ao flexibilizar o currículo e reduzir a centralidade da formação geral, fragiliza a presença da Filosofia e aprofunda desigualdades educacionais. A lógica das competências, ao deslocar o foco do conhecimento teórico, contribui para o esvaziamento epistemológico da disciplina. Esses processos não representam uma ruptura isolada, mas a culminância de tendências históricas de instrumentalização do currículo e de subordinação da educação às demandas do mercado. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para analisar, nos capítulos seguintes, a Base Nacional Comum Curricular e, especificamente, o Currículo Referência de Minas Gerais, objetos centrais desta dissertação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para o Ensino Médio em 2018, representa a culminância de um longo processo histórico de reconfiguração do currículo escolar brasileiro. Longe de constituir um documento isolado ou neutro, a BNCC sintetiza tendências estruturais presentes desde as reformas educacionais das décadas anteriores, especialmente a centralidade da lógica das competências, a padronização curricular e a intensificação dos mecanismos de regulação do trabalho docente (SAVIANI, 2016; LAVAL, 2019). Do ponto de vista histórico, a BNCC pode ser compreendida como expressão de um novo regime de governança educacional, no qual o currículo assume papel central na gestão do sistema de ensino. Ao definir aprendizagens essenciais e competências obrigatórias, o documento busca uniformizar expectativas educacionais em escala nacional, ao mesmo tempo em que flexibiliza a organização curricular por meio dos itinerários formativos. Essa combinação de

padronização e flexibilização constitui uma das marcas centrais do projeto educacional contemporâneo.

No entanto, como apontam Apple (2006) e Frigotto (2017), a padronização curricular não se traduz necessariamente em equidade educacional. Ao contrário, quando associada à flexibilização estrutural e à desigualdade de condições materiais entre escolas, tende a aprofundar assimetrias no acesso ao conhecimento. A BNCC, nesse sentido, reafirma a lógica histórica de dualidade educacional que marcou o sistema brasileiro desde o período colonial, agora sob novas formas discursivas.

No âmbito do Ensino Médio, a BNCC organiza o currículo em áreas do conhecimento, entre as quais se insere a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Filosofia deixa de ser tratada como componente curricular autônomo e passa a integrar essa área de forma transversal, compartilhando objetivos e competências com disciplinas como História, Geografia e Sociologia. Essa reorganização tem implicações profundas para o ensino de Filosofia.

Embora o documento reconheça a importância da reflexão ética, política e filosófica para a formação dos estudantes, a ausência de uma definição clara de conteúdos filosóficos e de carga horária específica fragiliza a presença da Filosofia no currículo. A disciplina passa a ser concebida prioritariamente como meio para o desenvolvimento de competências gerais, como argumentação, pensamento crítico e análise de problemas contemporâneos, em detrimento do estudo sistemático da tradição filosófica (SAVIANI, 2018; RAMOS, 2017). Essa concepção retoma e aprofunda tendências históricas já identificadas ao longo deste capítulo: a instrumentalização da Filosofia e sua subordinação a finalidades externas ao próprio campo do saber. Ao esvaziar a centralidade dos conteúdos filosóficos, a BNCC compromete a possibilidade de uma formação filosófica consistente, entendida como apropriação crítica dos conceitos, problemas e sistemas que estruturam a história da Filosofia.

A relação entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio é marcada por uma dialética de continuidade e aprofundamento. A BNCC não apenas operacionaliza as diretrizes da Lei nº 13.415/2017, como também confere legitimidade pedagógica ao projeto de flexibilização curricular instituído pela reforma. Ao definir a formação geral básica em termos de competências essenciais, o documento reforça a segmentação curricular e a redução do espaço destinado às disciplinas de formação teórica (LIBÂNEO, 2012).

No caso da Filosofia, essa continuidade se expressa na fragilização de sua obrigatoriedade e na dependência de decisões locais para sua efetiva oferta. A ausência de garantias estruturais para o ensino filosófico reflete a persistência de uma concepção de educação orientada pela adaptação funcional dos estudantes às exigências do mercado, em detrimento da formação crítica e omnilateral.

Ao mesmo tempo, a BNCC introduz uma ruptura simbólica ao redefinir o discurso sobre a educação. A ênfase na formação integral e no protagonismo juvenil convive com práticas curriculares que limitam o acesso ao conhecimento sistematizado. Essa contradição evidencia a distância entre o discurso oficial e as condições reais de implementação das políticas educacionais, especialmente na rede pública de ensino.

A análise da BNCC, à luz da trajetória histórica do ensino de Filosofia no Brasil, permite identificar permanências estruturais que atravessam diferentes regimes políticos e projetos educacionais. Desde o período colonial até as reformas contemporâneas, a Filosofia tem sido sistematicamente tensionada entre valorização formal e esvaziamento prático, presença simbólica e exclusão efetiva.

A BNCC insere-se nesse movimento histórico ao reafirmar a marginalidade estrutural do ensino de Filosofia, agora sob a justificativa da flexibilidade curricular e do desenvolvimento de competências. A exclusão não se dá mais por meio de dispositivos autoritários explícitos, como no regime militar, mas por mecanismos sutis de reorganização curricular que fragilizam a disciplina sem eliminá-la formalmente. Essa forma de exclusão simbólica revela-se particularmente eficaz, pois dificulta a mobilização política em defesa da Filosofia e naturaliza sua posição secundária no currículo. Ao diluir a Filosofia em uma área ampla e ao desvalorizar o ensino sistemático de seus conteúdos, a BNCC contribui para a reprodução de uma formação fragmentada e adaptativa, incompatível com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. O percurso histórico reconstruído ao longo deste capítulo evidencia que o ensino de Filosofia no Brasil sempre esteve profundamente condicionado pelas disputas em torno do projeto de sociedade e de formação humana em cada período histórico. Desde sua introdução no período colonial, passando pela elitização do ensino secundário no Império, pela marginalização na Primeira República, pela exclusão formal no regime militar e pela reinserção contraditória na redemocratização, a Filosofia tem ocupado um lugar instável e tensionado no currículo escolar.

A análise das reformas educacionais contemporâneas, culminando na BNCC, revela a persistência de uma lógica estrutural de subordinação do conhecimento

filosófico às demandas do mercado e da gestão educacional. Essa lógica, embora revestida de um discurso democrático e inclusivo, reproduz desigualdades históricas e limita as possibilidades de uma formação crítica e omnilateral dos estudantes da escola pública. Sobre isso, aponta Frigotto:

As reformas educacionais implementadas sob a égide do neoliberalismo operam uma redefinição da função social da escola. Ao deslocar o eixo da formação humana para a empregabilidade e para o desenvolvimento de competências ajustadas ao mercado, tais reformas contribuem para aprofundar a dualidade estrutural da educação brasileira, reforçando desigualdades e limitando o acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento científico e filosófico.” (FRIGOTTO, 2010, p. 72-73).

Ao finalizar este capítulo, torna-se possível afirmar que o ensino de Filosofia, longe de ser um elemento acessório do currículo, constitui um indicador privilegiado das concepções de educação e de sociedade que orientam as políticas educacionais. A compreensão dessa trajetória histórica é condição indispensável para a análise crítica da Base Nacional Comum Curricular e, sobretudo, do Currículo Referência de Minas Gerais, objetos centrais desta dissertação.

## **Capítulo 2 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA**

### **2.1 Materialismo histórico-dialético como método de análise**

“A Filosofia não é um conjunto de opiniões nem um saber ornamental. Ela nasce quando os seres humanos interrogam o mundo, recusam aceitar como naturais as relações sociais existentes e buscam compreender racionalmente os fundamentos do conhecimento, da moral e da política. Por isso, a Filosofia possui caráter essencialmente crítico.” (CHAUÍ, 2012, p. 21).

A análise do ensino de Filosofia sob uma perspectiva histórico-crítica exige, como condição prévia, a explicitação rigorosa do referencial teórico que sustenta tal abordagem. Diferentemente de análises meramente descritivas ou normativas do currículo, a perspectiva histórico-crítica parte do pressuposto de que a educação escolar é uma prática social historicamente determinada, inseparável das relações de produção, das disputas ideológicas e dos projetos de sociedade em conflito em cada contexto histórico. Nesse sentido, o currículo não pode ser compreendido como um artefato técnico ou neutro, mas como uma síntese histórica das escolhas sociais acerca do que deve ser ensinado, a quem e com quais finalidades (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica emerge, nesse quadro, como uma teoria pedagógica explicitamente comprometida com a crítica às concepções educacionais hegemônicas no capitalismo contemporâneo, especialmente aquelas que reduzem a educação à adaptação funcional dos indivíduos às exigências do mercado. Ao reivindicar a centralidade do conhecimento sistematizado e a formação omnilateral dos sujeitos, essa pedagogia se coloca em oposição tanto às abordagens tecnicistas quanto às pedagogias do “aprender a aprender”, que deslocam o foco do conteúdo para processos genéricos de aprendizagem (SAVIANI, 2016).

Este capítulo tem como objetivo discutir os fundamentos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, articulando-os à concepção de currículo e de formação humana que dela decorre. Trata-se de um movimento indispensável para compreender por que essa perspectiva oferece instrumentos teóricos consistentes para a análise crítica do ensino de Filosofia e dos currículos contemporâneos.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, método de análise da realidade social desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Diferentemente das abordagens idealistas, que explicam a realidade a partir de ideias ou princípios abstratos, o materialismo histórico parte das condições materiais de existência como base para a compreensão da vida social. A história, nessa perspectiva, é entendida como resultado das relações concretas que os seres humanos estabelecem entre si no processo de produção da vida material (MARX; ENGELS, 2007).

O método dialético permite apreender a realidade em sua totalidade contraditória, superando tanto o empirismo fragmentário quanto as abstrações vazias.<sup>5</sup>Conforme Marx (2011), a apreensão científica da realidade exige partir do concreto empírico, avançar para a abstração e retornar ao concreto pensado, agora compreendido em suas múltiplas determinações. Essa concepção tem implicações diretas para a compreensão da educação, do currículo e do processo de ensino-aprendizagem.

No campo educacional, o materialismo histórico-dialético permite compreender a escola como uma instituição social inserida em uma sociedade de classes, marcada por contradições estruturais. A educação não é concebida como esfera autônoma ou neutra, mas como prática social que pode tanto contribuir para a reprodução das relações sociais existentes quanto para a formação de sujeitos capazes de compreendê-las criticamente. Essa dupla possibilidade confere à educação um caráter contraditório, que deve ser analisado à luz das condições históricas concretas (SAVIANI, 2008).

Um dos conceitos centrais do materialismo histórico é o de trabalho, entendido não apenas como atividade econômica, mas como categoria ontológica fundamental da existência humana. É por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e, simultaneamente, transformam a si próprios, produzindo cultura, conhecimento e formas de sociabilidade. A educação, nesse sentido, pode ser compreendida como mediação essencial no processo de apropriação das objetivações históricas produzidas pelo trabalho humano (MARX, 2011; DUARTE, 2013).

---

<sup>5</sup> O conhecimento da realidade concreta não significa a apreensão imediata dos fenômenos tal como aparecem à consciência cotidiana. A realidade concreta é uma totalidade estruturada e dinâmica, cuja compreensão exige ultrapassar o mundo da aparência e penetrar nas mediações que constituem sua essência. Somente por meio desse movimento é possível apreender o concreto como síntese de múltiplas determinações. (KOSIK, 1976, p. 41).

## **2.2 Formação humana na tradição marxista**

No capitalismo, contudo, o trabalho assume uma forma alienada, marcada pela fragmentação das atividades e pela separação entre concepção e execução. Essa alienação repercute diretamente nos processos educativos, que tendem a reproduzir a fragmentação do conhecimento e a subordinar a formação humana às necessidades imediatas do mercado. A educação escolar, quando orientada por essa lógica, contribui para a formação unilateral dos indivíduos, limitando o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e críticas (SAVIANI, 2011).

A Pedagogia Histórico-Crítica contrapõe-se a essa tendência ao defender a formação omnilateral, isto é, o desenvolvimento integral das capacidades humanas. Essa formação não se confunde com a ideia abstrata de “formação integral” presente em muitos documentos oficiais, mas refere-se à apropriação consciente dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos como condição para a compreensão da totalidade social. Trata-se de uma concepção de formação que visa à superação da alienação e à ampliação da consciência histórica dos sujeitos (DUARTE, 2013).

Um dos pressupostos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica é a concepção da educação escolar como prática social intencional. Diferentemente das pedagogias espontaneístas, que atribuem primazia aos interesses imediatos dos alunos, essa perspectiva afirma que a função específica da escola consiste em transmitir de forma sistemática os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa transmissão não é entendida como mera reprodução mecânica, mas como mediação consciente entre o patrimônio cultural e os sujeitos em formação (SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, a escola distingue-se de outras instâncias educativas justamente por sua função mediadora. Enquanto a família, os meios de comunicação e a experiência cotidiana contribuem para a formação espontânea dos indivíduos, a escola tem a responsabilidade de possibilitar o acesso ao conhecimento teórico, que não pode ser apropriado de forma imediata. Essa distinção é fundamental para compreender o papel do currículo e do ensino sistemático na formação humana. Neste sentido, Newton Duarte acrescenta:

“A formação humana não pode ser reduzida ao desenvolvimento de competências funcionais ou adaptativas. Trata-se de um processo de apropriação das objetivações culturais produzidas historicamente pela humanidade, condição necessária para que o indivíduo ultrapasse os limites

da experiência imediata e desenvolva formas superiores de pensamento.”  
(DUARTE, 2013, p. 88).

A negação dessa função específica da escola, característica das pedagogias do “aprender a aprender”, resulta na desvalorização do conhecimento sistematizado e na diluição do currículo. Ao reduzir o ensino a processos genéricos de aprendizagem, tais pedagogias contribuem para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que apenas os estudantes que já dispõem de capital cultural conseguem apropriar-se dos conhecimentos mais elaborados fora da escola (SAVIANI, 2016).

A Pedagogia histórico-crítica (emerge no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980, em um contexto marcado pela crise do regime militar, pela reorganização dos movimentos sociais e pela retomada do debate crítico no campo educacional. Trata-se de um período de intensa efervescência intelectual, no qual educadores e pesquisadores buscam alternativas teóricas capazes de superar tanto o tecnicismo autoritário imposto pela ditadura quanto as limitações das pedagogias renovadoras de matriz liberal (SAVIANI, 2008; 2011).

A formulação da PHC está intimamente associada à trajetória intelectual de Dermeval Saviani, cuja produção teórica se desenvolve em diálogo crítico com a tradição marxista e com a história da educação brasileira. Desde seus primeiros escritos, Saviani problematiza a insuficiência das teorias pedagógicas então hegemônicas para explicar e enfrentar as desigualdades educacionais estruturais do país. A pedagogia tecnicista, dominante no período autoritário, é criticada por reduzir a educação a um processo de treinamento funcional; o escolanovismo, por sua vez, é questionado por seu caráter liberal e por sua incapacidade de romper com a lógica da reprodução social (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, a PHC não surge como uma teoria pedagógica abstrata ou importada, mas como resposta concreta a problemas históricos específicos da realidade educacional brasileira. Sua gênese está vinculada à necessidade de compreender a educação como prática social inserida em uma sociedade de classes e de elaborar uma teoria pedagógica comprometida com a transformação social, sem incorrer em espontaneísmo ou voluntarismo político.

O contexto intelectual no qual a PHC se desenvolve é marcado pela retomada do marxismo crítico nas ciências humanas brasileiras, após décadas de repressão e censura. A reabertura política possibilita a circulação de obras clássicas do materialismo

histórico-dialético, bem como o aprofundamento dos debates sobre trabalho, ideologia, Estado e educação. Nesse ambiente, a educação passa a ser analisada não apenas como problema técnico ou pedagógico, mas como questão política e social de primeira ordem (FRIGOTTO, 2010).

A crítica às teorias da reprodução, amplamente difundidas no Brasil a partir da década de 1970, também exerce influência significativa sobre a formulação da PHC. Embora autores como Althusser e Bourdieu tenham contribuído para desvelar o papel da escola na reprodução das relações de dominação, suas abordagens são criticadas por Saviani por conduzirem a uma visão determinista e pessimista da educação, na qual a escola aparece como incapaz de produzir qualquer forma de transformação social (SAVIANI, 2008).

A PHC busca superar essa limitação ao afirmar o caráter contraditório da educação escolar. Se, por um lado, a escola participa da reprodução das relações sociais, por outro, ela pode constituir-se em espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, condição necessária para a formação da consciência crítica. Essa concepção dialética da educação diferencia a PHC tanto das teorias reprodutivistas quanto das pedagogias liberais, situando-a como uma proposta teórica original no campo educacional brasileiro. A pedagogia tecnicista, amplamente difundida no Brasil durante o regime militar, constitui um dos principais alvos da crítica histórico-crítica. Fundamentada em pressupostos behavioristas e na racionalidade instrumental, essa pedagogia concebe a educação como processo de treinamento de comportamentos, orientado por objetivos previamente definidos e mensuráveis. O professor é reduzido à condição de executor de planos e programas, enquanto o aluno é tratado como objeto de intervenção pedagógica (LIBÂNEO, 2012).

Do ponto de vista curricular, o tecnicismo promove a fragmentação do conhecimento e a subordinação dos conteúdos às demandas do mercado e da eficiência administrativa. A educação é concebida como meio para a formação de recursos humanos, e não como processo de humanização. A PHC critica essa abordagem por negar a dimensão histórica e social do conhecimento e por esvaziar o papel formativo da escola (SAVIANI, 2011).

Além disso, a pedagogia tecnicista reforça a alienação do trabalho docente, ao retirar do professor a autonomia intelectual e a responsabilidade pela mediação do conhecimento. Ao transformar o ensino em aplicação de técnicas, essa pedagogia contribui para a desqualificação do trabalho educativo e para a reprodução das

desigualdades sociais. Embora reconheça os limites do ensino tradicional e a importância histórica do movimento escolanovista, a PHC desenvolve uma crítica contundente às pedagogias renovadoras de matriz liberal. O escolanovismo, ao enfatizar a centralidade do aluno, a aprendizagem ativa e a adaptação da escola à vida democrática, contribuiu para a renovação de práticas pedagógicas e para a crítica ao autoritarismo escolar. No entanto, segundo Saviani (2008), esse movimento permaneceu preso a uma concepção liberal de sociedade, incapaz de enfrentar as desigualdades estruturais do capitalismo.

Do ponto de vista curricular, o escolanovismo tende a desvalorizar o ensino sistemático dos conteúdos, privilegiando a experiência imediata e os interesses dos alunos. Essa desvalorização resulta na diluição do conhecimento teórico e na substituição da transmissão cultural por atividades supostamente significativas. A PHC critica essa abordagem por considerar que ela favorece apenas os estudantes que já dispõem de capital cultural, aprofundando as desigualdades educacionais (DUARTE, 2013). No caso específico do ensino de Filosofia, as pedagogias renovadoras contribuem para a redução da disciplina a práticas reflexivas genéricas, desvinculadas da tradição filosófica. Ao enfatizar o debate espontâneo e a expressão de opiniões, essas abordagens comprometem a apropriação dos conceitos filosóficos e a compreensão histórica dos problemas que estruturam o pensamento filosófico.

As chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, que ganham força a partir da década de 1990, constituem uma atualização das tendências escolanovistas no contexto do neoliberalismo. Essas pedagogias defendem a centralidade das competências, da autonomia do aprendiz e da aprendizagem ao longo da vida, deslocando o foco do ensino para o desenvolvimento de capacidades genéricas (SAVIANI, 2016).

A PHC critica essas pedagogias por seu caráter ideológico, ao naturalizarem as exigências do mercado de trabalho flexível e ao responsabilizarem o indivíduo por sua própria formação. Ao desvalorizar o ensino dos conteúdos sistematizados, o “aprender a aprender” contribui para a formação de sujeitos adaptáveis, porém destituídos de instrumentos teóricos para a compreensão crítica da realidade social.

No plano curricular, essa abordagem resulta na fragmentação do conhecimento e na perda de referenciais objetivos para a seleção dos conteúdos escolares. A Filosofia, nesse contexto, é frequentemente reduzida a um conjunto de habilidades discursivas, esvaziando-se de sua densidade conceitual e histórica.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo é compreendido como uma categoria histórica, isto é, como uma construção social que expressa as relações de poder, os conflitos de classe e os projetos de sociedade vigentes em determinado contexto histórico. Essa concepção se contrapõe frontalmente às abordagens que tratam o currículo como um instrumento técnico, neutro ou meramente organizacional. Conforme argumenta Saviani (2011), o currículo constitui uma síntese das escolhas sociais acerca do que deve ser ensinado, refletindo interesses e valores que extrapolam o âmbito estritamente pedagógico. Ainda sobre este aspecto dos interesses e relações de poder que permeiam o currículo, Apple acrescenta:

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos transmitidos pela escola. Ele representa seleções culturais realizadas em contextos históricos específicos, refletindo disputas sociais acerca do que deve ser considerado conhecimento legítimo e socialmente válido.” (APPLE, 2006, p. 39).

Essa compreensão implica reconhecer que o currículo não é resultado de decisões individuais ou de consensos espontâneos, mas de disputas políticas e ideológicas. A seleção dos conteúdos escolares envolve necessariamente a exclusão de determinados saberes e a valorização de outros, o que confere ao currículo um caráter normativo e prescritivo. Do ponto de vista histórico-crítico, analisar o currículo significa desvelar as mediações sociais que orientam essas escolhas e problematizar suas consequências para a formação humana. No capitalismo, essas escolhas tendem a ser orientadas pela lógica da reprodução das relações sociais de produção. O currículo, nesse sentido, pode funcionar como instrumento de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho, privilegiando conhecimentos utilitários e competências funcionais. A Pedagogia Histórico-Crítica busca romper com essa lógica ao afirmar a centralidade do conhecimento teórico como condição para a compreensão crítica da realidade social. Sobre isso, aponta Duarte:

“A redução da educação ao desenvolvimento de competências adaptativas compromete a formação humana, pois limita o horizonte do educando às exigências imediatas da vida prática. A formação omnilateral pressupõe a apropriação crítica das objetivações culturais produzidas historicamente, condição indispensável para que o indivíduo compreenda a sociedade em que

vive e possa nela intervir de modo consciente.”(DUARTE, 2013, p. 101-102).

### **2.3 Educação e conhecimento na Pedagogia Histórico-Crítica**

Um dos elementos centrais da concepção histórico-crítica de currículo é a ideia de seleção do conhecimento. Ao contrário das pedagogias que defendem a aprendizagem a partir dos interesses imediatos dos alunos, a PHC sustenta que o conteúdo escolar deve ser selecionado com base em critérios objetivos, relacionados ao grau de desenvolvimento histórico dos saberes. Isso significa que a escola deve priorizar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que representam as formas mais elaboradas de compreensão da realidade (SAVIANI, 2016).

Essa seleção não é arbitrária, mas fundamentada na compreensão de que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição indispensável para a superação da visão imediata e fragmentada do mundo. A experiência cotidiana, embora importante, é insuficiente para possibilitar a compreensão das determinações históricas e estruturais da realidade social. Cabe à escola, portanto, mediar o acesso a formas de conhecimento que não se apresentam espontaneamente na vida cotidiana.

A organização do currículo, nessa perspectiva, deve respeitar a lógica interna dos campos do conhecimento, garantindo a progressão conceitual e a articulação entre os conteúdos. A fragmentação curricular, característica das abordagens orientadas por competências, compromete essa progressão e dificulta a apropriação efetiva dos conceitos. No caso da Filosofia, tal fragmentação resulta na perda de sua coerência epistemológica e histórica. A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a cultura como resultado do trabalho humano ao longo da história, materializado em objetivações que expressam o desenvolvimento das capacidades humanas. A ciência, a arte e a Filosofia constituem, nesse sentido, formas privilegiadas de objetivação cultural, pois condensam modos complexos de compreensão e intervenção na realidade. O currículo escolar deve assegurar o acesso a essas formas culturais como condição para a formação omnilateral dos sujeitos (DUARTE, 2013).

A Filosofia ocupa um lugar singular nesse conjunto, na medida em que se dedica à reflexão sobre os fundamentos do conhecimento, da moral, da política e da própria cultura. Enquanto a ciência busca explicar a realidade por meio de leis e teorias, a Filosofia problematiza os pressupostos dessas explicações, interrogando seus limites, suas implicações e suas condições históricas de possibilidade. Excluir ou esvaziar o

ensino de Filosofia significa restringir o acesso dos estudantes a uma dimensão fundamental da cultura humana (SEVERINO, 2007).

Do ponto de vista curricular, isso implica reconhecer a Filosofia como campo específico do saber, dotado de conteúdos próprios e de uma lógica interna que deve ser respeitada no processo de ensino. A redução da Filosofia a um conjunto de habilidades genéricas, como frequentemente ocorre em currículos orientados por competências, compromete sua função formativa e sua contribuição para a compreensão crítica da realidade. Sobre essa especificidade, menciona Chauí:

A Filosofia não é um conjunto de respostas prontas, nem um repertório de doutrinas a serem memorizadas. Ela é, antes de tudo, um exercício permanente de questionamento das evidências, uma atividade crítica que se volta contra as ideias estabelecidas e contra as formas cristalizadas de pensamento. Por isso, ensinar Filosofia não significa transmitir opiniões, mas introduzir o estudante no movimento reflexivo que interroga os fundamentos da realidade e da própria experiência.” (CHAUÍ, 2000, p. 15-16).

A concepção histórico-crítica de currículo está intrinsecamente vinculada à noção de formação omnilateral. Conforme discutido anteriormente, a formação omnilateral refere-se ao desenvolvimento das múltiplas dimensões da humanidade — intelectual, ética, estética, política e social — em oposição à formação unilateral imposta pela divisão social do trabalho no capitalismo. O currículo escolar, ao selecionar e organizar o conhecimento, desempenha papel central nesse processo (SAVIANI, 2011).

A formação omnilateral não se realiza por meio da simples acumulação de informações ou do desenvolvimento de competências isoladas, mas pela apropriação consciente dos conhecimentos que permitem aos sujeitos compreender a totalidade social. Nesse sentido, a centralidade do conhecimento no currículo não deve ser confundida com enciclopedismo ou transmissão mecânica de conteúdos, mas entendida como mediação necessária para a construção de uma consciência crítica e histórica. Sobre isso, aponta Severino:

A prática pedagógica não se reduz a procedimentos técnicos ou a metodologias neutras. Ela implica uma intencionalidade formativa que se realiza por meio da mediação consciente do professor, responsável por organizar o acesso dos alunos ao universo do conhecimento. No caso da Filosofia, essa mediação é indispensável para que o estudante ultrapasse o

senso comum e alcance o nível conceitual próprio da reflexão filosófica. (SEVERINO, 2007, p. 89-90).

A Filosofia contribui de forma decisiva para essa formação ao possibilitar a reflexão sobre os fundamentos das práticas sociais e das formas de conhecimento. Ao ensinar a filosofar, a escola oferece aos estudantes instrumentos conceituais para compreender as contradições da realidade e para posicionar-se criticamente diante delas. Tal contribuição é incompatível com currículos que subordinam o ensino filosófico a finalidades pragmáticas ou instrumentais.

A adoção da concepção histórico-crítica de currículo implica uma série de consequências para o ensino de Filosofia na Educação Básica. Em primeiro lugar, exige o reconhecimento da Filosofia como disciplina escolar dotada de autonomia epistemológica, o que pressupõe a definição clara de conteúdos, objetivos e métodos de ensino. Em segundo lugar, implica a defesa da centralidade dos clássicos da Filosofia, não como fim em si mesmos, mas como mediações históricas indispensáveis para a compreensão dos problemas filosóficos contemporâneos (HORN, 2014).

Além disso, a perspectiva histórico-crítica rejeita a ideia de que o ensino de Filosofia deva partir exclusivamente da experiência imediata dos alunos. Embora a realidade concreta dos estudantes deva ser considerada como ponto de partida, o processo educativo deve conduzi-los à apropriação de conceitos e teorias que ultrapassem o senso comum. Essa mediação exige planejamento, intencionalidade pedagógica e domínio teórico por parte do professor.

Por fim, a concepção histórico-crítica de currículo implica uma postura crítica diante das políticas curriculares orientadas por competências e habilidades. Ao desvalorizar o conhecimento sistematizado, essas políticas comprometem a possibilidade de um ensino de Filosofia consistente e historicamente fundamentado. A defesa do ensino filosófico, nesse sentido, articula-se à defesa do currículo como espaço de formação humana e não de mera adaptação funcional. Sobre isso, aponta Gallo

A presença da Filosofia no Ensino Médio não pode ser justificada apenas por seu potencial formativo genérico. Ela possui uma especificidade que reside na problematização conceitual rigorosa. Quando a Filosofia é reduzida a debates morais superficiais ou a exercícios retóricos desvinculados da

tradição filosófica, perde-se aquilo que a constitui como campo de saber. (GALLO, 2012, p. 44-45).

A Pedagogia Histórico-Crítica não se limita a uma teoria geral da educação ou a uma concepção abstrata de currículo; ela se desdobra em um método pedagógico que orienta concretamente o processo de ensino-aprendizagem. Esse método não deve ser compreendido como uma técnica didática ou como uma sequência rígida de procedimentos, mas como uma mediação consciente entre a prática social e o conhecimento sistematizado, orientada pela finalidade da formação humana omnilateral (SAVIANI, 2011). Diferentemente das abordagens metodológicas centradas na atividade espontânea do aluno ou na aplicação de técnicas instrucionais, o método histórico-crítico parte da compreensão de que o ensino é um ato intencional, político e teórico. Ensinar implica selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem e conduzir os estudantes à apropriação de conceitos que não emergem de forma imediata da experiência cotidiana. Nesse sentido, o método histórico-crítico se insere no campo das pedagogias que reconhecem a centralidade do professor como mediador do conhecimento, sem confundi-la com autoritarismo ou transmissão mecânica.

O método proposto por Saviani estrutura-se em cinco momentos articulados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses momentos não devem ser entendidos como etapas estanques ou cronologicamente rígidas, mas como dimensões de um mesmo processo dialético, no qual o conhecimento é apropriado de forma progressiva e consciente.

A prática social inicial constitui o ponto de partida do método histórico-crítico. Trata-se do momento em que o professor considera a inserção concreta dos estudantes na realidade social, reconhecendo os saberes espontâneos, as concepções prévias e as experiências cotidianas que os alunos trazem para a escola. Essa consideração, contudo, não implica a valorização acrítica do senso comum, mas o reconhecimento de que a prática social constitui o terreno a partir do qual o processo educativo deve se iniciar (SAVIANI, 2011).

No ensino de Filosofia, a prática social inicial pode manifestar-se nas opiniões, valores, crenças e concepções morais que os estudantes expressam sobre temas como justiça, liberdade, verdade, política ou ética. Esses elementos não são o objetivo final do ensino filosófico, mas o ponto de partida para a problematização. Ao reconhecer a prática social inicial, o professor evita tanto o distanciamento abstrato quanto o

espontaneísmo pedagógico, situando o ensino em uma realidade concreta. É fundamental destacar que, na perspectiva histórico-crítica, a prática social inicial é marcada pela visão sincrética da realidade, isto é, por uma compreensão fragmentada e imediata dos fenômenos sociais. O papel do ensino é justamente possibilitar a superação dessa visão por meio da mediação do conhecimento teórico. Sobre isso, Libâneo aponta:

“O ensino escolar tem como tarefa fundamental assegurar aos alunos a assimilação consciente dos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente, possibilitando o desenvolvimento das capacidades intelectuais necessárias à compreensão crítica da realidade social” (LIBÂNEO, 2012, p. 45).

A problematização constitui o segundo momento do método histórico-crítico e desempenha papel decisivo na transição entre o senso comum e o conhecimento teórico. Trata-se do momento em que o professor introduz questões, contradições e problemas que evidenciam os limites das explicações espontâneas dos estudantes, criando a necessidade do conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2011; GASPARIN, 2005).

No ensino de Filosofia, a problematização assume especial relevância, pois a própria natureza do pensamento filosófico é problematizadora. Questões como “o que é a justiça?”, “é possível conhecer a verdade?”, “o que fundamenta a moral?” ou “qual é a origem do poder político?” permitem explicitar as contradições entre as concepções cotidianas e os problemas clássicos da Filosofia. Contudo, diferentemente das abordagens espontaneístas, a problematização histórico-crítica não se encerra na formulação de perguntas, mas visa criar a necessidade objetiva da teoria.

Esse momento rompe com a ilusão de que o pensamento crítico emerge espontaneamente da reflexão individual. Ao evidenciar os limites do senso comum, a problematização prepara o terreno para a introdução dos conceitos filosóficos, sem os quais a reflexão permanece superficial e fragmentada.

A instrumentalização corresponde ao momento em que os estudantes têm acesso aos instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender os problemas formulados na etapa anterior. Trata-se do núcleo do processo educativo, no qual o ensino sistemático dos conteúdos assume centralidade. Na Pedagogia Histórico-Crítica,

esse momento não é secundário nem opcional, mas condição indispensável para a formação crítica (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

No ensino de Filosofia, a instrumentalização implica o estudo dos conceitos, autores e correntes filosóficas que constituem a tradição do pensamento ocidental e, quando pertinente, de outras tradições filosóficas. O acesso aos clássicos da Filosofia — como Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, Marx, entre outros — não se justifica por um apego erudito ao passado, mas porque esses autores elaboraram respostas teóricas sofisticadas a problemas que continuam a estruturar a vida social contemporânea.

Esse momento exige do professor domínio teórico e clareza pedagógica, pois envolve a tradução didática de conceitos complexos sem esvaziá-los de sua densidade. A instrumentalização não se confunde com transmissão mecânica de conteúdos, mas com a mediação consciente do conhecimento, orientada pela finalidade de ampliar a compreensão dos estudantes sobre a realidade social. A catarse constitui o momento de síntese do processo educativo, no qual os estudantes alcançam uma nova forma de compreensão da realidade, superando a visão sincrética inicial. Trata-se de um conceito apropriado da tradição hegeliana e ressignificado na Pedagogia Histórico-Crítica para designar o salto qualitativo na consciência dos sujeitos, resultante da apropriação do conhecimento teórico (SAVIANI, 2011).

No ensino de Filosofia, a catarse manifesta-se quando os estudantes passam a utilizar os conceitos filosóficos para interpretar criticamente a realidade, articulando teoria e prática de forma consciente. Esse momento não se reduz à repetição de definições ou à memorização de conteúdos, mas envolve a internalização dos conceitos como instrumentos de pensamento.

A catarse, portanto, não é um evento pontual ou facilmente mensurável, mas um processo gradual, que se expressa na capacidade dos estudantes de formular argumentos mais consistentes, reconhecer contradições sociais e posicionar-se criticamente diante dos problemas estudados. Trata-se de um momento decisivo para a formação filosófica, pois evidencia a apropriação efetiva do conhecimento.

O último momento do método histórico-crítico é a prática social final, que corresponde ao retorno dos estudantes à realidade social, agora em um patamar mais elaborado de compreensão. Diferentemente da prática social inicial, marcada pela visão imediata e fragmentada, a prática social final expressa a incorporação do conhecimento teórico como mediação da ação e da reflexão (SAVIANI, 2011).

No ensino de Filosofia, a prática social final pode manifestar-se na análise crítica de situações concretas — como debates políticos, dilemas éticos contemporâneos ou conflitos sociais — à luz dos conceitos filosóficos estudados. Esse retorno à realidade não implica a aplicação instrumental da Filosofia, mas a utilização consciente do pensamento filosófico como ferramenta de compreensão e crítica.

É importante destacar que a prática social final não representa o encerramento definitivo do processo educativo, mas um novo ponto de partida para ciclos posteriores de aprendizagem. A educação, na perspectiva histórico-crítica, é concebida como processo contínuo, no qual a prática e a teoria se articulam de forma dialética. A adoção do método histórico-crítico no ensino de Filosofia implica uma série de exigências pedagógicas e institucionais. Em primeiro lugar, requer tempo pedagógico adequado para o desenvolvimento dos conteúdos, o que entra em conflito com currículos fragmentados e cargas horárias reduzidas. Em segundo lugar, exige formação teórica sólida dos professores, capazes de articular conteúdo filosófico e mediação pedagógica de forma consciente.

Além disso, o método histórico-crítico se opõe frontalmente às abordagens que reduzem o ensino de Filosofia a debates espontâneos ou atividades lúdicas desvinculadas de conteúdo. Ao afirmar a centralidade da instrumentalização e da catarse, essa perspectiva reafirma o papel formativo do conhecimento filosófico e a responsabilidade da escola na transmissão do patrimônio cultural da humanidade.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação humana não é concebida como um processo natural, espontâneo ou meramente psicológico, mas como uma categoria histórica, inseparável das condições sociais e materiais nas quais os sujeitos se desenvolvem. Diferentemente das abordagens idealistas, que atribuem à educação a função de realizar potencialidades inatas do indivíduo, a concepção histórico-crítica compreende a formação como resultado das mediações sociais que possibilitam a apropriação das objetivações culturais produzidas ao longo da história (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

Essa compreensão tem implicações profundas para o campo educacional. Se a formação humana é histórica, então ela é também socialmente desigual, uma vez que o acesso às objetivações culturais — ciência, arte, filosofia — é condicionado pelas relações de classe. A escola, nesse contexto, assume um papel contraditório: pode tanto reproduzir as desigualdades existentes quanto atuar como mediação fundamental para o acesso universal ao conhecimento sistematizado. A Pedagogia Histórico-Crítica se

posiciona explicitamente a favor dessa segunda possibilidade, defendendo a escola como espaço privilegiado de socialização do patrimônio cultural da humanidade. Conforme aponta Gramsci:

Todo grupo social cria seus intelectuais orgânicos, responsáveis por elaborar e difundir concepções de mundo que garantem coesão e direção cultural. A escola desempenha papel estratégico nesse processo, pois é espaço privilegiado de formação intelectual e de disputa pela hegemonia. (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 15-16).

A noção de formação humana, portanto, não se confunde com a ideia de “desenvolvimento de competências” ou de “formação integral” tal como aparece nos documentos oficiais. Enquanto essas noções tendem a abstrair as condições históricas concretas da formação, a concepção histórico-crítica enfatiza que a formação humana plena só pode ser pensada em relação às contradições do modo de produção capitalista e às possibilidades de sua superação. Um dos conceitos centrais do materialismo histórico-dialético, retomado pela Pedagogia Histórico-Crítica, é o de alienação. Em Marx (2011), a alienação designa o processo pelo qual os produtos do trabalho humano se tornam estranhos aos próprios trabalhadores, passando a confrontá-los como forças autônomas. Esse processo não se limita à esfera econômica, mas se estende às dimensões cultural, intelectual e educativa da vida social.

#### **2.4 Currículo como mediação da formação humana**

No capitalismo, a divisão social do trabalho impõe uma formação unilateral aos indivíduos, restringindo o desenvolvimento de suas capacidades humanas. A educação escolar, quando orientada pela lógica da adaptação ao mercado, contribui para essa unilateralidade, ao privilegiar habilidades específicas e funcionais em detrimento da formação teórica ampla. A fragmentação do currículo e a centralidade das competências constituem expressões pedagógicas desse processo de alienação (SAVIANI, 2016).

A Pedagogia Histórico-Crítica critica essas tendências ao afirmar que a formação humana não pode ser reduzida à preparação para o trabalho imediato. Ao contrário, a apropriação dos conhecimentos teóricos é condição necessária para que os sujeitos compreendam as determinações históricas de sua própria alienação. Nesse sentido, o combate à alienação passa necessariamente pela defesa de um currículo que assegure o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico. A discussão sobre formação humana conduz inevitavelmente à questão da emancipação. No campo

educacional, é comum encontrar discursos que atribuem à educação a capacidade de promover a emancipação individual e social. A Pedagogia Histórico-Crítica adota uma postura mais rigorosa e crítica diante dessa questão, distinguindo claramente entre emancipação política e emancipação humana, nos termos propostos por Marx (2011).

A emancipação política refere-se à conquista de direitos formais no interior da sociedade capitalista, como o direito à educação, à liberdade de expressão e à participação política. A emancipação humana, por sua vez, implica a superação das relações sociais que produzem alienação e desigualdade. A educação escolar, por si só, não é capaz de promover a emancipação humana plena, pois essa depende da transformação das condições materiais de existência.

No entanto, reconhecer os limites da educação não implica negar seu papel formativo. Ao possibilitar o acesso ao conhecimento teórico, a escola contribui para a formação da consciência crítica, condição necessária — embora não suficiente — para a emancipação humana. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, evita tanto o voluntarismo pedagógico quanto o pessimismo reprodutivista, situando a educação como mediação histórica no processo de transformação social (SAVIANI, 2011).

As concepções liberais de cidadania, amplamente difundidas nos discursos educacionais contemporâneos, tendem a enfatizar direitos individuais, participação cívica e autonomia moral, frequentemente dissociados das condições materiais que limitam o exercício efetivo desses direitos. Na perspectiva histórico-crítica, essa concepção é insuficiente, pois naturaliza as desigualdades sociais e oculta as relações de dominação que estruturam a sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2010).

No campo educacional, a cidadania liberal é frequentemente associada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, à formação de atitudes e valores e à preparação para a convivência democrática. Embora esses elementos não sejam irrelevantes, sua centralidade desloca o foco do currículo do conhecimento teórico para dimensões comportamentais, contribuindo para a despolitização da educação. A Filosofia, nesse contexto, é frequentemente instrumentalizada como espaço de formação ética abstrata, desvinculada da análise crítica das estruturas sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica critica essa abordagem ao afirmar que a formação cidadã não pode prescindir do acesso aos conhecimentos que permitem compreender historicamente as formas de dominação e exploração. A cidadania, nessa perspectiva, não é um conjunto de competências individuais, mas uma prática social situada, cuja efetivação depende da compreensão crítica da realidade.

A noção de autonomia ocupa lugar central nos discursos pedagógicos contemporâneos, sendo frequentemente associada à capacidade do indivíduo de aprender de forma independente, tomar decisões e gerir sua própria trajetória formativa. Na perspectiva histórico-crítica, essa noção é problematizada, pois frequentemente se apresenta dissociada das condições sociais que possibilitam ou limitam a autonomia real dos sujeitos (SAVIANI, 2016).

A autonomia defendida pelas pedagogias do “aprender a aprender” tende a responsabilizar o indivíduo por seu sucesso ou fracasso educacional, ocultando as desigualdades estruturais de acesso ao conhecimento. Ao enfatizar a autoaprendizagem e a flexibilidade, essas abordagens contribuem para a naturalização da precarização e da instabilidade, características centrais do capitalismo contemporâneo.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma concepção distinta de autonomia, entendida como resultado da apropriação do conhecimento teórico. Não se trata de autonomia espontânea, mas de autonomia construída historicamente, por meio do domínio consciente dos conceitos que permitem compreender e criticar a realidade social. Nesse sentido, a Filosofia desempenha papel decisivo na formação da autonomia intelectual, ao fornecer instrumentos conceituais para a reflexão crítica.

No interior da concepção histórico-crítica de formação humana, a Filosofia assume um papel específico e insubstituível. Ao dedicar-se à análise dos fundamentos do conhecimento, da moral, da política e da sociedade, a Filosofia possibilita a articulação entre teoria e prática em um nível de abstração indispensável para a compreensão da totalidade social. A formação da consciência crítica, nesse sentido, não pode prescindir do pensamento filosófico (SEVERINO, 2007).

A consciência crítica, na perspectiva histórico-crítica, não se reduz à capacidade de emitir opiniões ou de questionar superficialmente a realidade. Ela implica a compreensão das mediações históricas e sociais que estruturam os fenômenos, bem como a capacidade de situar-se criticamente diante dessas mediações. O ensino de Filosofia, ao possibilitar o acesso aos conceitos filosóficos, contribui diretamente para esse processo formativo.

Reduzir a Filosofia a um conjunto de competências discursivas ou a um espaço de debate espontâneo significa comprometer sua função formativa e limitar sua contribuição para a formação da consciência crítica. A defesa do ensino sistemático da Filosofia, portanto, articula-se à defesa de uma concepção de educação comprometida com a formação humana e não com a mera adaptação funcional.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho docente é compreendido como uma forma específica de trabalho intelectual, cuja função social consiste na mediação consciente entre o conhecimento historicamente produzido e os sujeitos em formação. Essa concepção se contrapõe às abordagens que reduzem o trabalho do professor à aplicação de técnicas didáticas, à execução de materiais padronizados ou à simples facilitação de processos de aprendizagem (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

O reconhecimento do trabalho docente como trabalho intelectual implica afirmar que o professor não é um mero transmissor de informações, mas um agente ativo no processo de produção e socialização do conhecimento. Sua atividade envolve seleção de conteúdos, organização curricular, elaboração de estratégias pedagógicas e avaliação crítica do processo educativo. Tais dimensões exigem domínio teórico, reflexão crítica e autonomia intelectual, elementos frequentemente negados pelas políticas educacionais orientadas pela lógica gerencial e pela padronização curricular. Sobre isso, acrescenta Saviani:

Se a educação escolar tem uma função específica, essa função não pode ser confundida com a simples socialização ou com a adaptação dos indivíduos às condições dadas. A especificidade da escola reside na transmissão sistemática do saber elaborado, isto é, daquele saber que a humanidade produziu historicamente e que não se encontra disponível na experiência imediata. Negar essa função é esvaziar o papel da escola enquanto instituição responsável pela mediação entre o saber socialmente acumulado e as novas gerações.” (SAVIANI, 2008, p. 98-99).

No capitalismo contemporâneo, entretanto, observa-se um processo crescente de desintelectualização do trabalho docente. A imposição de currículos prescritivos, materiais apostilados e sistemas de avaliação padronizados tende a restringir a autonomia do professor, transformando-o em executor de decisões tomadas por instâncias externas à escola. A Pedagogia Histórico-Crítica critica esse processo por compreender que ele compromete a qualidade da educação e a possibilidade de formação crítica dos estudantes.

A noção de mediação pedagógica ocupa lugar central na Pedagogia Histórico-Crítica. Diferentemente das pedagogias que defendem a autoaprendizagem ou a centralidade exclusiva do aluno, a PHC afirma que o conhecimento não se apropria de

forma espontânea, exigindo a intervenção intencional do professor. Essa mediação não se confunde com autoritarismo, mas refere-se à responsabilidade do docente em organizar o processo educativo de modo a possibilitar a apropriação dos conceitos teóricos (SAVIANI, 2011).

A centralidade do professor, nessa perspectiva, decorre da própria função social da escola. Cabe ao docente selecionar os conteúdos mais desenvolvidos da cultura humana e conduzir os estudantes a níveis mais elaborados de compreensão da realidade. Ao abdicar dessa função, a escola renuncia à sua especificidade e contribui para a reprodução das desigualdades educacionais, uma vez que apenas os estudantes que já dispõem de capital cultural conseguem avançar intelectualmente fora do espaço escolar (DUARTE, 2013).

No ensino de Filosofia, a mediação pedagógica assume relevância ainda maior, pois os conceitos filosóficos não se apresentam de forma imediata na experiência cotidiana. A compreensão de noções como essência, aparência, alienação, liberdade ou racionalidade exige um trabalho sistemático de mediação, que articule leitura, interpretação, discussão conceitual e contextualização histórica. Sem essa mediação, o ensino de Filosofia tende a reduzir-se a debates opinativos ou a reflexões superficiais. As políticas educacionais contemporâneas, orientadas pela lógica neoliberal, têm promovido um processo sistemático de desprofissionalização docente. Esse processo se manifesta na precarização das condições de trabalho, na intensificação das jornadas, na redução da autonomia pedagógica e na responsabilização individual dos professores pelos resultados educacionais. Tais políticas tendem a ocultar as determinações estruturais do fracasso escolar, deslocando a responsabilidade para o trabalho docente (FRIGOTTO, 2010; LAVAL, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica critica essa tendência ao afirmar que a qualidade da educação depende de condições objetivas de trabalho e de uma formação docente sólida, teórica e politicamente comprometida. A redução do professor a um “facilitador” ou “tutor” de aprendizagens compromete sua identidade profissional e enfraquece o papel da escola como espaço de transmissão cultural. No caso específico da Filosofia, a desprofissionalização assume formas particulares. A flexibilização curricular e a organização por áreas do conhecimento frequentemente resultam na atribuição das aulas de Filosofia a professores de outras disciplinas, sem formação específica. Essa prática compromete a qualidade do ensino filosófico e reforça a percepção de que a Filosofia é um componente secundário ou acessório do currículo.

Na perspectiva histórico-crítica, o professor de Filosofia deve ser compreendido como um intelectual crítico, no sentido *gramsciano* do termo. Trata-se de um profissional que não apenas domina os conteúdos de sua área, mas também compreende as condições históricas e sociais de sua prática, posicionando-se criticamente diante das políticas educacionais e das disputas curriculares (GRAMSCI, 2001).

O professor de Filosofia, enquanto intelectual crítico, desempenha papel estratégico na formação da consciência crítica dos estudantes. Ao mediar o acesso aos conceitos filosóficos, ele possibilita a compreensão das contradições sociais e a problematização das ideologias dominantes. Essa função, contudo, entra em conflito com currículos orientados pela lógica das competências, que tendem a reduzir o ensino filosófico a habilidades genéricas e descontextualizadas.

Assumir o papel de intelectual crítico implica também resistir às formas de controle e padronização do trabalho docente. Isso não significa ignorar as diretrizes curriculares, mas analisá-las criticamente, buscando estratégias pedagógicas que preservem a centralidade do conhecimento filosófico e a intencionalidade formativa do ensino. Nesse sentido, a prática docente em Filosofia torna-se espaço de disputa política e pedagógica.

A efetivação de um ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica exige políticas consistentes de formação inicial e continuada de professores. A formação inicial deve assegurar o domínio dos conteúdos filosóficos e a compreensão dos fundamentos pedagógicos do ensino, evitando tanto o academicismo desvinculado da escola quanto o pragmatismo metodológico esvaziado de teoria (SEVERINO, 2007).

A formação continuada, por sua vez, deve ser concebida como espaço de reflexão crítica sobre a prática docente e sobre as políticas curriculares. Programas de formação baseados em treinamentos rápidos ou em metodologias padronizadas contribuem pouco para o desenvolvimento profissional dos professores e reforçam a lógica da desintelectualização. A Pedagogia Histórico-Crítica defende uma formação continuada articulada à pesquisa, ao estudo teórico e à análise crítica da realidade educacional. No contexto da rede pública, a ausência de políticas estruturadas de formação docente constitui um dos principais obstáculos à efetivação de um ensino de Filosofia crítico e sistemático. Essa ausência revela a contradição entre o discurso oficial de valorização da educação e as condições concretas oferecidas aos professores.

A relação entre trabalho docente e currículo é profundamente dialética. Embora o currículo prescrito imponha limites e condicionantes à prática pedagógica, ele não

determina de forma mecânica o que ocorre na sala de aula. O professor, enquanto sujeito histórico, dispõe de margens de autonomia que podem ser utilizadas para tensionar, reinterpretar e, em certa medida, resistir às imposições curriculares (SAVIANI, 2016).

No ensino de Filosofia, essa resistência pode manifestar-se na escolha dos conteúdos, na abordagem dos temas e na ênfase conferida à tradição filosófica e à análise crítica da realidade social. Mesmo em contextos curriculares adversos, o professor pode buscar estratégias para preservar a densidade teórica do ensino filosófico, desde que disponha de formação e condições mínimas de trabalho. A Pedagogia Histórico-Crítica não idealiza essa resistência, reconhecendo seus limites no interior da sociedade capitalista. No entanto, ao afirmar a centralidade do trabalho docente como mediação pedagógica, essa perspectiva contribui para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana e com a crítica das políticas educacionais hegemônicas.

## **2.5 A concepção histórico-crítica do ensino de Filosofia**

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação educacional não pode ser compreendida como um procedimento técnico neutro, destinado apenas à mensuração de resultados ou à classificação de estudantes. Ao contrário, a avaliação constitui uma categoria pedagógica e política, intrinsecamente vinculada à concepção de educação, currículo e formação humana que orienta a prática escolar. Avaliar implica tomar decisões sobre o que é considerado conhecimento relevante, sobre como esse conhecimento deve ser apropriado e sobre quais critérios orientam o julgamento do processo educativo (SAVIANI, 2011; LUCKESI, 2011).

Essa compreensão se opõe frontalmente às concepções hegemônicas de avaliação, que a reduzem a instrumento de controle, seleção e responsabilização. No interior dessas concepções, a avaliação assume função predominantemente classificatória, operando como mecanismo de exclusão e legitimação das desigualdades educacionais. A Pedagogia Histórico-Crítica denuncia esse uso da avaliação como parte de um projeto educacional voltado à adaptação funcional dos estudantes às exigências do mercado e à reprodução das relações sociais existentes.

Do ponto de vista histórico-crítico, a avaliação deve ser compreendida como mediação do processo educativo, isto é, como instrumento que permite acompanhar, orientar e aprofundar a apropriação do conhecimento pelos estudantes. Essa mediação

exige critérios claros, fundamentados teoricamente e articulados aos objetivos formativos do currículo.

As avaliações padronizadas em larga escala, amplamente difundidas no contexto das políticas educacionais contemporâneas, constituem um dos principais alvos da crítica histórico-crítica. Tais avaliações, orientadas por indicadores quantitativos e comparações estatísticas, tendem a reduzir o processo educativo a resultados mensuráveis, desconsiderando as condições históricas, sociais e institucionais que afetam a aprendizagem (FRIGOTTO, 2010; LAVAL, 2019).

Do ponto de vista curricular, as avaliações padronizadas exercem forte poder de indução, orientando a seleção de conteúdos e a organização do ensino. Disciplinas cujos conhecimentos são facilmente mensuráveis tendem a ser priorizadas, enquanto áreas como a Filosofia, cuja aprendizagem envolve processos qualitativos complexos, são marginalizadas. Esse fenômeno contribui para o esvaziamento do currículo e para a redução da formação humana a um conjunto de competências funcionais.

A Pedagogia Histórico-Crítica critica essa lógica por compreender que a mensuração quantitativa não é capaz de apreender os processos de apropriação do conhecimento teórico. A formação crítica, especialmente no campo da Filosofia, não pode ser reduzida a respostas objetivas ou a desempenhos padronizados, pois envolve a construção de conceitos, a articulação de ideias e a compreensão das mediações históricas da realidade social.

Outro aspecto central da crítica histórico-crítica às avaliações padronizadas refere-se ao seu papel na reprodução das desigualdades educacionais. Ao desconsiderarem as condições materiais e culturais dos estudantes, essas avaliações tendem a atribuir o fracasso escolar a deficiências individuais, ocultando as determinações estruturais do sistema educacional. A avaliação, nesse contexto, funciona como mecanismo de legitimação das desigualdades, ao naturalizar diferenças de desempenho como expressão de mérito ou esforço individual (SAVIANI, 2016).

No ensino de Filosofia, essa lógica manifesta-se de forma particularmente perversa. A ausência da disciplina em avaliações externas ou sua presença residual contribui para sua desvalorização institucional, reforçando a percepção de que se trata de um componente secundário do currículo. Ao mesmo tempo, quando a Filosofia é avaliada por meio de instrumentos padronizados, seus conteúdos são frequentemente reduzidos a habilidades genéricas, esvaziando sua densidade conceitual.

A Pedagogia Histórico-Crítica rejeita essa concepção de avaliação por compreender que ela compromete a função formativa da escola e limita o acesso ao conhecimento teórico. Em oposição, defende uma avaliação articulada ao processo de ensino, orientada pela compreensão dos conteúdos e pela formação crítica dos estudantes. Na perspectiva histórico-crítica, a avaliação deve orientar-se por alguns princípios fundamentais. Em primeiro lugar, deve estar articulada aos objetivos formativos do currículo, e não a metas externas ou indicadores de desempenho. Avaliar implica verificar em que medida os estudantes estão se apropriando dos conhecimentos selecionados como fundamentais para a formação humana (SAVIANI, 2011).

Em segundo lugar, a avaliação deve considerar o processo educativo em sua totalidade, e não apenas os resultados finais. Isso implica acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo, identificando avanços, dificuldades e contradições. A avaliação formativa, nesse sentido, não se confunde com práticas meramente diagnósticas ou classificatórias, mas constitui parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Em terceiro lugar, a avaliação deve respeitar a especificidade epistemológica de cada área do conhecimento. No caso da Filosofia, isso significa reconhecer que a aprendizagem envolve a apropriação de conceitos, a capacidade de argumentação fundamentada e a compreensão histórica dos problemas filosóficos. Instrumentos avaliativos que não consideram essas especificidades tendem a distorcer o sentido do ensino filosófico.

No ensino de Filosofia, a avaliação assume papel decisivo na consolidação da formação crítica. Avaliar não significa verificar se o estudante “decorou” conceitos ou nomes de filósofos, mas se foi capaz de compreender problemas filosóficos, articular argumentos e utilizar conceitos como instrumentos de interpretação da realidade. Essa avaliação exige instrumentos qualitativos, como textos dissertativos, análises conceituais, debates orientados e produções reflexivas (SEVERINO, 2007).

A avaliação histórico-crítica em Filosofia deve estar articulada às etapas do método pedagógico discutidas anteriormente. Na prática social inicial, a avaliação pode identificar concepções espontâneas e visões sincréticas dos estudantes; na problematização, pode verificar a compreensão dos problemas formulados; na instrumentalização, pode acompanhar a apropriação dos conceitos filosóficos; na catarse, pode evidenciar a síntese crítica alcançada; e, na prática social final, pode

analisar a capacidade de aplicar o pensamento filosófico à compreensão da realidade social.

Essa concepção de avaliação rompe com a lógica da prova como evento isolado e classificatório, propondo uma avaliação contínua, processual e orientada pela formação humana. Ao assumir essa perspectiva, o ensino de Filosofia reafirma seu compromisso com a formação crítica e com a socialização do conhecimento teórico.

A perspectiva histórico-crítica de avaliação pressupõe autonomia docente para a seleção de instrumentos e critérios avaliativos. Essa autonomia, contudo, encontra-se ameaçada pelas políticas de padronização e pela centralidade das avaliações externas. A imposição de critérios avaliativos uniformes limita a capacidade do professor de adequar a avaliação às especificidades de sua disciplina e ao contexto de seus estudantes (FRIGOTTO, 2010).

No ensino de Filosofia, a defesa da autonomia docente é particularmente relevante, pois a avaliação exige sensibilidade teórica e domínio conceitual. Reduzir a avaliação filosófica a instrumentos padronizados compromete sua função formativa e reforça a marginalização da disciplina no currículo. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao valorizar o trabalho intelectual do professor, afirma a avaliação como espaço de exercício da autonomia pedagógica e da responsabilidade formativa.

O percurso teórico desenvolvido ao longo deste capítulo permite afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui uma teoria pedagógica sistemática, dotada de fundamentos epistemológicos, ontológicos e políticos claramente definidos. Ancorada no materialismo histórico-dialético, essa perspectiva compreende a educação escolar como prática social intencional, inserida em uma sociedade de classes e atravessada por contradições estruturais. A escola, nesse contexto, não é concebida como espaço neutro ou autônomo, mas como instituição que pode tanto reproduzir quanto tensionar as relações sociais existentes (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2013).

A centralidade do conhecimento sistematizado, a defesa da formação omnilateral e a crítica às pedagogias hegemônicas constituem pilares fundamentais da PHC. Ao afirmar que o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos é condição indispensável para a formação da consciência crítica, essa pedagogia se contrapõe às abordagens que reduzem a educação à adaptação funcional ou ao desenvolvimento de competências genéricas. Trata-se, portanto, de uma teoria pedagógica explicitamente comprometida com a humanização dos sujeitos e com a crítica às formas de alienação produzidas no capitalismo.

A concepção histórico-crítica de currículo, conforme discutida neste capítulo, reforça a compreensão de que a seleção e a organização do conhecimento escolar são processos políticos e históricos. O currículo não é um simples instrumento técnico, mas uma mediação fundamental da formação humana, por meio da qual se define quais conhecimentos serão socializados e quais permanecerão restritos a determinados grupos sociais (SAVIANI, 2016). Nessa perspectiva, a defesa da centralidade do conhecimento no currículo não implica enciclopedismo ou retorno a práticas pedagógicas autoritárias, mas o reconhecimento de que a apropriação consciente dos conceitos teóricos é condição para a superação da visão imediata da realidade. A fragmentação curricular e a subordinação do ensino à lógica das competências comprometem essa apropriação, ao esvaziarem os conteúdos de sua historicidade e densidade conceitual.

A articulação entre currículo e formação humana, na perspectiva histórico-crítica, evidencia que a educação escolar não pode ser orientada exclusivamente por critérios de empregabilidade, flexibilidade ou desempenho mensurável. Ao contrário, deve estar comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as determinações históricas de sua própria existência. Essa compreensão confere ao currículo um papel estratégico na disputa pelos rumos da educação pública.

No interior desse referencial teórico, o ensino de Filosofia assume um papel singular e estratégico. Ao dedicar-se à reflexão sobre os fundamentos do conhecimento, da moral, da política e da sociedade, a Filosofia possibilita a articulação entre diferentes dimensões da formação humana, contribuindo para a compreensão da totalidade social. A exclusão ou esvaziamento do ensino filosófico, portanto, não constitui um detalhe curricular, mas um indicador das concepções de educação e de sociedade que orientam as políticas educacionais (SEVERINO, 2007; HORN, 2014).

A perspectiva histórico-crítica defende o ensino sistemático da Filosofia, fundamentado no estudo dos conceitos, autores e problemas que estruturam a tradição filosófica. Essa defesa se contrapõe tanto às abordagens espontaneístas, que reduzem a Filosofia a debates opinativos, quanto às políticas curriculares orientadas por competências, que instrumentalizam o pensamento filosófico em função de finalidades pragmáticas.

Ao articular o ensino de Filosofia ao método pedagógico histórico-crítico, evidencia-se que a formação filosófica não se realiza de forma imediata, mas por meio de um processo intencional de mediação, no qual o professor desempenha papel central. A apropriação dos conceitos filosóficos constitui condição para a formação da

autonomia intelectual e da consciência crítica, elementos indispensáveis para a compreensão das contradições sociais contemporâneas.

A síntese do referencial histórico-crítico desenvolvida neste capítulo oferece instrumentos teóricos consistentes para a análise crítica das políticas curriculares contemporâneas. Ao enfatizar a centralidade do conhecimento, a formação omnilateral e a função social da escola, a PHC permite problematizar documentos curriculares que, embora revestidos de um discurso democrático e inclusivo, reforçam a instrumentalização do currículo e a subordinação da educação às demandas do mercado.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, essa problematização torna-se particularmente relevante. A diluição da Filosofia em áreas amplas do conhecimento, a ênfase em competências e habilidades e a flexibilização curricular configuram movimentos que entram em tensão direta com os pressupostos histórico-críticos de educação e formação humana. A análise dessas tensões exige um referencial teórico capaz de apreender as determinações históricas e sociais das políticas educacionais, evitando leituras meramente normativas ou descritivas.

A partir do referencial construído neste capítulo, torna-se possível delinear as categorias analíticas que orientarão a análise do Currículo Referência de Minas Gerais nos capítulos subsequentes. Entre essas categorias, destacam-se: a concepção de conhecimento subjacente ao currículo; o lugar atribuído à Filosofia na formação geral básica; a relação entre competências e conteúdos; a função social do ensino médio; e as implicações curriculares para o trabalho docente em Filosofia. A Pedagogia Histórico-Crítica oferece, nesse sentido, critérios teóricos para avaliar em que medida o currículo mineiro contribui para a formação omnilateral dos estudantes ou reforça uma concepção adaptativa e instrumental de educação. Ao articular análise curricular e teoria pedagógica, evita-se tanto o tecnicismo quanto o voluntarismo crítico, possibilitando uma leitura rigorosa e historicamente situada do documento curricular.

O desenvolvimento teórico realizado ao longo deste capítulo permitiu explicitar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sua concepção de currículo, formação humana, trabalho docente e avaliação educacional, bem como seu entendimento do papel específico da Filosofia na Educação Básica. Ao fazê-lo, estabeleceu-se um referencial sólido para a análise crítica das políticas curriculares contemporâneas e, em particular, do Currículo Referência de Minas Gerais.

Este capítulo, assim como o anterior, evidencia que a análise do ensino de Filosofia não pode ser realizada de forma isolada ou descontextualizada, mas deve ser articulada a uma concepção ampla de educação e de sociedade. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao afirmar a centralidade do conhecimento e da formação humana, oferece instrumentos teóricos indispensáveis para essa análise, especialmente em um contexto marcado pela intensificação das políticas neoliberais e pela fragilização das humanidades no currículo escolar.

## **Capítulo 3 - O ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA**

### **3.1 A reforma do ensino médio e a reorganização curricular**

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) insere-se no conjunto das políticas curriculares estaduais elaboradas a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, constituindo-se como documento normativo que orienta a organização curricular da rede estadual de ensino. Longe de ser um instrumento meramente técnico ou administrativo, o CRMG expressa um projeto educacional específico, articulado às diretrizes nacionais e às condições políticas, econômicas e institucionais do estado de Minas Gerais.

Na perspectiva histórico-crítica adotada nesta dissertação, a análise do currículo estadual não pode restringir-se à descrição de suas competências, habilidades ou estruturas organizacionais. Trata-se, antes, de compreender o currículo como mediação histórica entre políticas nacionais, interesses econômicos, concepções pedagógicas e práticas escolares concretas. O currículo, nesse sentido, materializa disputas em torno do tipo de formação humana que se pretende oferecer aos estudantes da escola pública (SAVIANI, 2016).

O ensino de Filosofia constitui um ponto privilegiado para essa análise, pois sua presença, organização e fundamentação conceitual revelam com clareza as concepções de conhecimento, sujeito e formação humana que orientam o documento curricular. Ao investigar o lugar da Filosofia no CRMG, torna-se possível explicitar as tensões entre uma concepção crítica de educação e a lógica das competências e da flexibilização curricular herdada da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. O Currículo Referência de Minas Gerais é apresentado oficialmente como instrumento de alinhamento do sistema estadual de ensino às diretrizes da BNCC, com o objetivo de assegurar a equidade educacional e a garantia das aprendizagens essenciais. Essa apresentação, contudo, deve ser analisada criticamente, uma vez que a noção de equidade mobilizada pelo discurso oficial frequentemente oculta as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro e mineiro.

Do ponto de vista jurídico-normativo, o CRMG assume caráter prescritivo, orientando a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, a organização do trabalho docente e os processos de avaliação. Embora o documento afirme respeitar a autonomia das escolas e dos professores, sua estrutura fortemente baseada em competências e

habilidades estabelece limites claros para a seleção de conteúdos e para a organização do ensino, especialmente no Ensino Médio.

### **3.2 A Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia das competências**

A articulação entre BNCC e currículo estadual não se dá, portanto, de forma neutra ou meramente adaptativa. O CRMG atua como instância intermediária de regulação curricular, traduzindo as diretrizes nacionais em prescrições mais concretas, ao mesmo tempo em que incorpora especificidades locais e demandas administrativas do sistema estadual. Essa dupla função — alinhamento nacional e regulação local — confere ao documento um papel estratégico na conformação da prática pedagógica. A análise do CRMG evidencia uma continuidade estrutural com a BNCC, especialmente no que se refere: à centralidade da lógica das competências; à organização curricular por áreas do conhecimento; à diluição das disciplinas em eixos formativos amplos; à subordinação do conhecimento teórico a finalidades pragmáticas.

No caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área na qual se insere a Filosofia, observa-se a reprodução quase integral da arquitetura conceitual da BNCC. O CRMG adota a mesma estrutura de competências específicas e habilidades, reafirmando uma concepção de ensino orientada pela mobilização de saberes para a resolução de problemas, em detrimento da apropriação sistemática dos conteúdos. Essa continuidade não pode ser interpretada como mera opção técnica. Ela expressa a adesão do currículo estadual a um projeto educacional mais amplo, alinhado às reformas neoliberais da educação, que privilegiam a flexibilização curricular, a gestão por resultados e a adaptação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2017).

Um dos elementos centrais para a análise histórico-crítica do CRMG é a concepção de conhecimento que orienta o documento. A ênfase nas competências e habilidades revela uma concepção instrumental do conhecimento, entendido menos como objeto de apropriação teórica e mais como recurso mobilizável em situações práticas. O conhecimento perde sua autonomia epistemológica e passa a ser valorizado na medida em que contribui para o desenvolvimento de capacidades funcionais. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa concepção representa um deslocamento problemático do eixo formativo da educação escolar. Ao subordinar o conhecimento a finalidades externas, o currículo compromete a possibilidade de formação omnilateral e limita o acesso dos estudantes às formas mais elaboradas de

compreensão da realidade. No caso da Filosofia, esse deslocamento tem consequências particularmente graves, pois a disciplina passa a ser justificada não por seu conteúdo próprio, mas por sua suposta contribuição para competências genéricas, como argumentação ou pensamento crítico abstrato.

No CRMG, a Filosofia não aparece como componente curricular autônomo com identidade epistemológica claramente definida. Ela é incorporada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compartilhando competências e habilidades com outras disciplinas. Essa opção curricular dilui as especificidades da Filosofia e dificulta a construção de uma progressão conceitual própria do campo filosófico.

Além disso, o documento não assegura carga horária mínima específica para a Filosofia, deixando sua oferta condicionada à organização dos itinerários formativos e às decisões administrativas das escolas. Essa ausência de garantias estruturais reforça a fragilidade institucional da disciplina, mesmo após décadas de lutas por sua consolidação no currículo do Ensino Médio. Do ponto de vista histórico-crítico, essa configuração revela uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que o discurso oficial valoriza o pensamento crítico e a formação integral, o currículo efetivamente implementado limita o acesso ao conhecimento filosófico sistematizado, reproduzindo uma formação fragmentada e adaptativa.

O Currículo Referência de Minas Gerais adota, em consonância com a BNCC, a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, entre as quais se destaca a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa área congrega componentes tradicionalmente distintos — História, Geografia, Sociologia e Filosofia — sob um conjunto comum de competências específicas e habilidades. Tal organização é apresentada como estratégia para promover a interdisciplinaridade e a formação integral dos estudantes. No entanto, do ponto de vista histórico-crítico, essa reorganização curricular demanda análise rigorosa, pois a constituição de áreas amplas pode resultar tanto em articulações fecundas entre os saberes quanto na diluição das especificidades epistemológicas de cada disciplina. A interdisciplinaridade, enquanto princípio pedagógico, não se realiza automaticamente pela junção administrativa de disciplinas, exigindo condições teóricas e metodológicas que nem sempre estão presentes nos documentos curriculares (SAVIANI, 2016).

No caso do CRMG, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta-se estruturada a partir de competências gerais que enfatizam a análise de fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos, bem como a mobilização de conhecimentos

para a compreensão de problemas contemporâneos. Essa ênfase revela uma concepção de ensino orientada pela funcionalidade do conhecimento, em detrimento de sua apropriação teórica sistemática. As competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no CRMG reproduzem, em grande medida, a formulação da BNCC, destacando a necessidade de: analisar processos históricos e sociais; compreender relações de poder e organização política; interpretar fenômenos culturais e identitários; utilizar diferentes linguagens para argumentar e intervir na realidade.

Embora essas competências mobilizem termos associados ao pensamento crítico, sua formulação genérica dificulta a identificação do papel específico de cada disciplina na consecução desses objetivos. A Filosofia, nesse contexto, deixa de ser reconhecida por sua contribuição epistemológica própria — a problematização dos fundamentos do conhecimento e da realidade social — e passa a ser valorizada na medida em que contribui para o desenvolvimento de capacidades transversais.

Do ponto de vista histórico-crítico, essa concepção revela um deslocamento do eixo formativo da educação escolar. O conhecimento filosófico, que deveria ser apropriado como conteúdo teórico estruturante, é reconfigurado como recurso instrumental para a argumentação ou para a análise de situações concretas. Esse deslocamento compromete a função formativa da Filosofia e limita o acesso dos estudantes às categorias conceituais que permitem a compreensão da totalidade social.

Um dos efeitos mais significativos da organização curricular por áreas no CRMG é a diluição da Filosofia enquanto disciplina escolar. Ao compartilhar competências e habilidades com outros componentes, a Filosofia perde visibilidade curricular e autonomia epistemológica. Essa diluição se manifesta de diversas formas: Ausência de delimitação clara de conteúdos filosóficos; Inexistência de progressão conceitual própria da Filosofia; Redução da Filosofia a temas transversais ou problemas contemporâneos.

Essa configuração contraria a concepção histórico-crítica de currículo, que defende o respeito à lógica interna dos campos do conhecimento como condição para a formação omnilateral. Ao esvaziar a especificidade da Filosofia, o CRMG dificulta a apropriação dos conceitos filosóficos e compromete a possibilidade de um ensino sistemático e historicamente fundamentado.

Além disso, a diluição da Filosofia reforça a fragilidade institucional da disciplina, tornando sua presença no currículo dependente de decisões administrativas e da organização dos itinerários formativos. Essa dependência acentua desigualdades

entre escolas e regiões, uma vez que a oferta efetiva da Filosofia passa a variar conforme condições locais, contrariando o princípio do direito universal ao acesso ao conhecimento filosófico.

O discurso da interdisciplinaridade ocupa lugar central na justificativa da organização curricular por áreas no CRMG. Contudo, a análise histórico-crítica exige distinguir entre interdisciplinaridade efetiva e fragmentação curricular. A interdisciplinaridade pressupõe o domínio dos fundamentos teóricos de cada disciplina e a articulação consciente entre diferentes campos do saber. Sem esse domínio, a integração tende a ocorrer em nível superficial, resultando na perda de profundidade conceitual.

No caso da Filosofia, a interdisciplinaridade só pode ser fecunda se o pensamento filosófico for reconhecido como campo específico, capaz de dialogar criticamente com a História, a Geografia e a Sociologia. Quando a Filosofia é diluída em competências genéricas, o diálogo interdisciplinar se converte em justaposição temática, sem aprofundamento conceitual. Tal processo compromete a formação crítica e reforça a fragmentação do currículo. A Pedagogia Histórico-Crítica alerta que a fragmentação não decorre apenas da separação entre disciplinas, mas também de sua integração acrítica sob princípios instrumentais. A unidade do conhecimento não se constrói pela eliminação das diferenças epistemológicas, mas pela articulação consciente entre campos distintos, preservando-se suas especificidades.

A análise das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no CRMG revela uma concepção de sujeito centrada na capacidade de mobilizar saberes para agir em contextos específicos. O estudante é concebido como sujeito ativo, capaz de interpretar e intervir na realidade, mas essa atividade é frequentemente dissociada da apropriação sistemática do conhecimento teórico.

Essa concepção se aproxima das pedagogias do “aprender a aprender”, criticadas no Capítulo 2, ao deslocar o foco do ensino para processos genéricos de aprendizagem. A Filosofia, nesse contexto, é valorizada como espaço de desenvolvimento de habilidades argumentativas ou reflexivas, mas não como campo de conhecimento que exige estudo sistemático e mediação pedagógica intencional.

Do ponto de vista histórico-crítico, essa concepção de sujeito limita a formação da consciência crítica, pois a capacidade de intervir na realidade pressupõe a compreensão das determinações históricas e estruturais que a configuram. Sem o acesso aos conceitos filosóficos, a intervenção tende a permanecer no nível do imediato,

reproduzindo o senso comum. A organização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no CRMG tem implicações diretas para o trabalho docente em Filosofia. A ausência de delimitação clara dos conteúdos e a ênfase em competências transversais ampliam a margem de indefinição sobre o que deve ser ensinado, ao mesmo tempo em que restringem a autonomia do professor, submetendo-o a parâmetros avaliativos e curriculares externos. Além disso, a diluição da Filosofia na área amplia o risco de atribuição das aulas a professores de outras disciplinas, reforçando o processo de desprofissionalização docente discutido no Capítulo 2. Essa prática compromete a qualidade do ensino filosófico e enfraquece a identidade profissional do professor de Filosofia.

Do ponto de vista histórico-crítico, a defesa do trabalho docente em Filosofia implica a reivindicação de condições curriculares que assegurem a centralidade do conhecimento filosófico e a mediação pedagógica qualificada. Sem essas condições, o ensino de Filosofia tende a ser reduzido a atividades pontuais e desarticuladas, incompatíveis com a formação crítica pretendida.

### **3.3 Estrutura e fundamentos do Currículo Referência de Minas Gerais**

No Currículo Referência de Minas Gerais, as habilidades associadas à Filosofia não são apresentadas de forma autônoma, mas distribuídas no interior do conjunto de habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa opção curricular impede a identificação clara do que se espera, especificamente, do ensino de Filosofia ao longo do Ensino Médio, diluindo sua identidade epistemológica e pedagógica. As habilidades mobilizam verbos como analisar, argumentar, avaliar, interpretar e posicionar-se, frequentemente associados a temas amplos — ética, política, cultura, identidade, cidadania, direitos humanos. Embora tais verbos e temas sejam compatíveis com o campo filosófico, sua formulação genérica impede a explicitação dos conteúdos conceituais que deveriam fundamentar essas ações. O que se observa é uma ênfase procedimental, em detrimento da dimensão conceitual do conhecimento filosófico.

Do ponto de vista histórico-crítico, essa formulação evidencia uma concepção de ensino centrada na mobilização de capacidades abstratas, desvinculadas da apropriação dos conceitos filosóficos historicamente produzidos. A Filosofia é convocada a contribuir para o desenvolvimento de habilidades gerais, mas não é reconhecida como campo de saber que exige estudo sistemático e progressivo. Um aspecto particularmente relevante da análise do CRMG é o apagamento quase completo dos conteúdos

filosóficos clássicos. O documento evita mencionar explicitamente autores, correntes ou problemas estruturantes da tradição filosófica, optando por formulações abertas e temáticas. Essa opção é justificada, no discurso oficial, pela necessidade de flexibilidade curricular e de contextualização dos saberes.

Entretanto, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa ausência de referência aos clássicos não representa uma superação do ensino tradicional, mas um empobrecimento do currículo. Os clássicos da Filosofia não constituem um acervo erudito desvinculado da realidade, mas expressam níveis elevados de elaboração teórica sobre problemas fundamentais da existência humana e da organização social. Excluir esses referenciais significa restringir o acesso dos estudantes às formas mais desenvolvidas de pensamento filosófico.

Ao suprimir os conteúdos clássicos, o CRMG reduz o ensino de Filosofia a uma reflexão imediata sobre problemas contemporâneos, frequentemente abordados sem mediação teórica adequada. Essa abordagem reforça o senso comum e limita a possibilidade de compreensão crítica das determinações históricas desses problemas. Outro elemento central da análise histórico-crítica do CRMG é a ausência de progressão conceitual claramente definida para o ensino de Filosofia ao longo do Ensino Médio. O documento não explicita uma sequência de aprofundamento dos conceitos filosóficos, nem estabelece critérios claros para a complexificação dos conteúdos entre as diferentes séries.

Essa ausência de progressão compromete a organização do trabalho pedagógico e dificulta a apropriação sistemática do conhecimento. Sem uma progressão conceitual, o ensino tende a se fragmentar em temas isolados ou em atividades pontuais, sem articulação interna. No caso da Filosofia, isso impede a construção de uma compreensão histórica e conceitual do pensamento filosófico.

A Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza que a progressão dos conteúdos deve respeitar a lógica interna do conhecimento e possibilitar o avanço dos estudantes da visão sincrética para a compreensão teórica. A ausência dessa progressão no CRMG revela a fragilidade de sua concepção curricular e sua incompatibilidade com uma formação filosófica consistente. A análise das habilidades do CRMG evidencia que a Filosofia é frequentemente tratada como suporte instrumental para o desenvolvimento das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em vez de ser reconhecida por sua contribuição epistemológica própria, a disciplina é convocada a subsidiar competências como argumentação, análise crítica de fontes e reflexão ética.

Essa instrumentalização da Filosofia reforça uma tendência histórica já identificada nos capítulos anteriores: a subordinação do ensino filosófico a finalidades externas ao próprio campo do saber. A Filosofia deixa de ser ensinada por aquilo que é — uma forma específica de pensamento teórico — e passa a ser valorizada apenas por sua utilidade pedagógica. Do ponto de vista histórico-crítico, essa concepção compromete a formação da consciência crítica, pois a apropriação dos conceitos filosóficos é condição para que a argumentação e a análise crítica superem o nível do senso comum. Sem teoria, a crítica torna-se superficial e adaptativa. A ausência de garantia de carga horária específica para a Filosofia no CRMG agrava os problemas já identificados. A disciplina passa a disputar espaço com outros componentes da área, frequentemente sendo reduzida a um número mínimo de aulas ou integrada de forma episódica a projetos interdisciplinares.

Essa precarização temporal compromete diretamente a possibilidade de desenvolver o método pedagógico histórico-crítico, que exige tempo para a problematização, instrumentalização e síntese conceitual. A redução do tempo pedagógico inviabiliza o ensino sistemático da Filosofia e reforça práticas superficiais e fragmentadas.

Além disso, a precarização temporal acentua desigualdades entre escolas, pois a oferta efetiva da Filosofia passa a depender de decisões administrativas locais e da disponibilidade de professores habilitados. Tal situação contraria o princípio do direito universal ao acesso ao conhecimento filosófico.

A forma como as habilidades de Filosofia são tratadas no CRMG tem implicações diretas para a formação humana dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais. Ao privilegiar competências genéricas e reflexões imediatas, o currículo limita o acesso dos estudantes às categorias conceituais que permitem compreender criticamente a realidade social. Na perspectiva histórico-crítica, a formação humana exige a apropriação dos conhecimentos que expressam os níveis mais desenvolvidos da cultura humana. A exclusão ou diluição da Filosofia compromete essa apropriação e contribui para a formação unilateral dos estudantes, orientada pela adaptação às demandas do presente, e não pela compreensão histórica das contradições sociais.

A implementação do Currículo Referência de Minas Gerais ocorre de forma indissociável da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que introduz a organização curricular em Formação Geral Básica e itinerários formativos. Essa reorganização altera profundamente a estrutura do Ensino Médio e incide

diretamente sobre a presença e o lugar das disciplinas tradicionais, entre elas a Filosofia. No CRMG, a Filosofia está formalmente vinculada à Formação Geral Básica por meio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, a carga horária destinada a essa formação é limitada, e sua complementação passa a depender da oferta de itinerários formativos definidos pelas redes e pelas escolas. Essa dependência introduz um elemento de instabilidade estrutural, pois a efetiva presença da Filosofia no currículo passa a variar conforme condições locais, disponibilidade de professores e critérios administrativos (MINAS GERAIS, 2021).

Do ponto de vista histórico-crítico, essa configuração rompe com o princípio do direito universal ao conhecimento, uma vez que o acesso à Filosofia deixa de ser garantido de forma equânime a todos os estudantes. Conforme destaca Saviani (2016), a fragmentação curricular e a flexibilização excessiva tendem a aprofundar desigualdades educacionais, ao permitir que diferentes grupos sociais tenham acesso a formações qualitativamente distintas.

Os itinerários formativos são apresentados, no discurso oficial, como estratégia para promover a autonomia dos estudantes e a personalização dos percursos formativos. No entanto, diversos estudos críticos apontam que essa flexibilização, no contexto das desigualdades estruturais da educação brasileira, tende a reforçar a dualidade educacional histórica entre uma formação geral para as elites e uma formação pragmática e instrumental para os setores populares (FRIGOTTO, 2017; KRAWCZYK, 2018).

No caso da Filosofia, a vinculação de sua oferta aos itinerários formativos implica que o ensino filosófico pleno passa a ser acessível apenas aos estudantes cujas escolas conseguem ofertar itinerários na área de Ciências Humanas ou projetos que incluam conteúdos filosóficos. Em muitas escolas da rede estadual, especialmente em regiões periféricas ou rurais, essa oferta é limitada ou inexistente, resultando na exclusão prática da Filosofia do percurso formativo de grande parte dos estudantes. Essa realidade evidencia a contradição entre o discurso de equidade presente nos documentos oficiais e os efeitos concretos da política curricular. A Filosofia, enquanto conhecimento historicamente produzido, deixa de ser um direito educacional e passa a configurar-se como um privilégio curricular.

A análise do CRMG à luz da organização por itinerários permite identificar a produção de desigualdades curriculares internas à própria rede estadual. Escolas com maior infraestrutura, maior número de professores habilitados e localização em centros

urbanos tendem a ofertar uma gama mais ampla de itinerários, incluindo aqueles vinculados às Ciências Humanas. Por outro lado, escolas situadas em contextos socioeconômicos mais vulneráveis frequentemente limitam-se aos itinerários mínimos, orientados por áreas consideradas “mais funcionais” ou demandadas pelo mercado.

Essa diferenciação curricular resulta em trajetórias formativas profundamente desiguais, nas quais o acesso ao conhecimento filosófico é seletivo e contingente. Conforme argumenta Arroyo (2013), políticas curriculares que flexibilizam excessivamente a oferta tendem a naturalizar desigualdades, convertendo diferenças de condições em diferenças de direitos. Na perspectiva histórico-crítica, essa situação compromete a função social da escola pública como espaço de democratização do acesso ao conhecimento. A Filosofia, ao ser marginalizada nos currículos efetivamente ofertados, deixa de cumprir seu papel formativo na construção da consciência crítica dos estudantes.

### **3.4 O lugar da Filosofia no currículo mineiro**

A organização curricular instituída pelo CRMG e pela Reforma do Ensino Médio produz impactos significativos sobre o trabalho docente em Filosofia. A ausência de garantia de carga horária específica e a dependência dos itinerários formativos intensificam a precarização do trabalho do professor, que passa a conviver com instabilidade de turmas, fragmentação de horários e, em alguns casos, supressão total de sua disciplina. Além disso, a lógica das competências e dos projetos interdisciplinares frequentemente impõe ao professor de Filosofia a adaptação de seus conteúdos a demandas externas ao campo filosófico, reduzindo sua autonomia intelectual e pedagógica. Esse processo reforça a desintelectualização do trabalho docente, conforme analisado por Saviani (2011) e Duarte (2013), ao subordinar o ensino a prescrições genéricas e a resultados previamente definidos.

A precarização do trabalho docente em Filosofia não é um efeito colateral da política curricular, mas um de seus elementos constitutivos. Ao fragilizar a identidade da disciplina e do professor, o currículo contribui para o esvaziamento do ensino filosófico e para a redução de sua importância institucional.

Outro aspecto central da análise histórico-crítica diz respeito ao discurso da escolha, amplamente mobilizado para justificar a organização curricular por itinerários. A ideia de que o estudante escolhe seu percurso formativo pressupõe condições materiais, informacionais e culturais que estão longe de ser universalmente garantidas.

Na prática, as “escolhas” dos estudantes são fortemente condicionadas pelas ofertas disponíveis em suas escolas e pelas expectativas sociais associadas a determinados percursos (KRAWCZYK, 2018).

No caso da Filosofia, essa lógica resulta na responsabilização individual do estudante pela ausência do ensino filosófico em sua formação. Ao não escolher um itinerário que contemple a área de Ciências Humanas — quando essa escolha sequer está disponível — o estudante é implicitamente responsabilizado por não ter acesso a esse conhecimento. Tal discurso oculta as determinações estruturais da política curricular e naturaliza a exclusão da Filosofia.

A Pedagogia Histórico-Crítica critica essa responsabilização individual ao afirmar que a formação humana é resultado de mediações sociais e institucionais, e não de escolhas abstratas de sujeitos isolados. A garantia do acesso ao conhecimento filosófico deve ser entendida como responsabilidade do Estado e do sistema educacional, e não como opção individual.

As articulações entre CRMG, BNCC e itinerários formativos produzem um cenário no qual o ensino de Filosofia se torna residual, fragmentado e desigual. Do ponto de vista da formação humana, isso implica a restrição do acesso dos estudantes às categorias conceituais que possibilitam a compreensão crítica da realidade social, política e cultural. Conforme argumenta Severino (2007), a Filosofia desempenha papel decisivo na formação da racionalidade crítica e na compreensão dos fundamentos das práticas sociais. Sua exclusão ou esvaziamento curricular compromete a possibilidade de uma educação orientada pela formação omnilateral, reduzindo o Ensino Médio a um espaço de preparação adaptativa para o mercado de trabalho ou para a gestão individual da própria vida.

### **3.5 Implicações para a prática docente**

O Currículo Referência de Minas Gerais recorre de forma recorrente à noção de formação integral como princípio orientador da política curricular. Essa noção aparece associada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, à articulação entre dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais, bem como à preparação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2021).

Entretanto, a análise histórico-crítica exige problematizar o conteúdo efetivo atribuído a essa noção. Conforme argumenta Saviani (2016), a ideia de formação integral pode assumir sentidos profundamente distintos, a depender da concepção de

sociedade e de sujeito que a fundamenta. No contexto das reformas educacionais contemporâneas, a formação integral tem sido frequentemente apropriada como discurso legitimador de currículos orientados por competências, nos quais a integralidade se reduz à soma de habilidades funcionais e disposições comportamentais. Sobre esse aspecto, Gaudêncio Frigotto menciona:

A educação, sob a lógica do capital, tende a assumir um caráter instrumental, subordinando os processos formativos às exigências da produtividade e da competitividade econômica. Nesse contexto, a escola deixa de ser concebida como espaço de formação humana ampla e passa a ser orientada pela preparação de sujeitos ajustados às necessidades do mercado de trabalho.(FRIGOTTO, 2010, p. 53).

No CRMG, a formação integral aparece dissociada da centralidade do conhecimento teórico. A ausência de garantias curriculares para o ensino sistemático da Filosofia evidencia que a integralidade defendida pelo documento não se refere à apropriação das formas mais desenvolvidas da cultura humana, mas à adaptação dos estudantes a múltiplas demandas sociais e produtivas. Tal concepção distancia-se da noção histórico-crítica de formação omnilateral, que pressupõe o acesso universal ao conhecimento científico, filosófico e artístico (DUARTE, 2013).

Outro eixo discursivo central do CRMG é o protagonismo juvenil, apresentado como princípio pedagógico e organizador dos itinerários formativos. O estudante é concebido como sujeito ativo de seu percurso formativo, capaz de fazer escolhas, definir interesses e construir projetos de vida. Esse discurso encontra ressonância nas pedagogias do “aprender a aprender” e nas abordagens centradas na autonomia individual (MINAS GERAIS, 2021).

Do ponto de vista histórico-crítico, essa concepção de protagonismo demanda análise cuidadosa. Conforme assinala Duarte (2013), a ênfase na autonomia individual, quando desvinculada das condições materiais e institucionais da formação, tende a operar como mecanismo de responsabilização dos sujeitos pelas desigualdades educacionais. No caso do Ensino Médio, o discurso da escolha oculta o fato de que os itinerários disponíveis são definidos pelo sistema e pelas condições objetivas das escolas, e não pela vontade livre dos estudantes. No que se refere à Filosofia, o protagonismo juvenil é frequentemente mobilizado para justificar sua ausência ou redução no currículo. Ao não “escolher” itinerários que contemplem a área de Ciências

Humanas — quando tais itinerários sequer são ofertados — o estudante é implicitamente responsabilizado pela exclusão do ensino filosófico de sua formação. Trata-se de um deslocamento ideológico que naturaliza a retirada de direitos educacionais sob o manto da autonomia.

O pensamento crítico constitui um dos termos mais recorrentes no discurso do CRMG, sendo apresentado como objetivo central da formação dos estudantes. A Filosofia, nesse contexto, é frequentemente mencionada como componente capaz de contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade. No entanto, a análise da estrutura curricular e das habilidades propostas revela uma contradição entre o discurso e as condições efetivas para a formação crítica.

Conforme argumenta Saviani (2011), o pensamento crítico não se desenvolve de forma espontânea, nem pode ser reduzido a atitudes ou disposições subjetivas. Ele pressupõe a apropriação de conceitos teóricos que permitam compreender as determinações históricas e sociais da realidade. Sem o ensino sistemático da Filosofia, o pensamento crítico tende a se limitar à expressão de opiniões ou à crítica imediata de fenômenos isolados.

No CRMG, o pensamento crítico é frequentemente associado à capacidade de argumentar, analisar informações e posicionar-se diante de problemas contemporâneos. Contudo, essas capacidades são mobilizadas sem a mediação explícita dos conteúdos filosóficos que poderiam fundamentá-las. A Filosofia, assim, é convocada como retórica legitimadora do currículo, mas não como direito ao conhecimento.

A análise do discurso oficial do CRMG permite identificar um processo de ornamentalização da Filosofia. A disciplina é mencionada em documentos introdutórios, princípios gerais e justificativas pedagógicas, mas sua presença efetiva no currículo é fragilizada pela ausência de carga horária garantida, pela diluição de seus conteúdos e pela subordinação às competências da área.

Esse fenômeno não é exclusivo do currículo mineiro, mas integra um movimento mais amplo de reconfiguração das humanidades no contexto das reformas educacionais neoliberais. Conforme observa Frigotto (2017), as humanidades passam a cumprir uma função simbólica de legitimação do discurso democrático, enquanto seu conteúdo crítico é esvaziado ou neutralizado.

Do ponto de vista histórico-crítico, essa ornamentalização representa uma forma sofisticada de exclusão curricular. A Filosofia não é eliminada explicitamente, mas mantida em um nível discursivo que não ameaça a lógica instrumental do currículo.

Essa estratégia dificulta a mobilização social em defesa da disciplina, pois preserva a aparência de valorização enquanto retira suas condições materiais de existência.

As análises realizadas até aqui evidenciam uma contradição central no CRMG: enquanto o discurso enfatiza formação integral, protagonismo juvenil e pensamento crítico, a estrutura curricular efetivamente instituída limita o acesso ao conhecimento filosófico sistematizado. Essa contradição revela o caráter ideológico do discurso curricular, que opera como mecanismo de consenso em torno de uma política educacional excludente. A Pedagogia Histórico-Crítica oferece instrumentos teóricos para desvelar essas contradições, ao articular análise do discurso e análise das condições materiais da formação. Conforme destaca Saviani (2016), não basta examinar os enunciados normativos dos documentos curriculares; é necessário analisar as mediações concretas que condicionam sua implementação e seus efeitos sobre a formação humana.

No caso do CRMG, a distância entre discurso e prática curricular evidencia que a Filosofia é reconhecida como valor simbólico, mas não como componente essencial da formação escolar. Essa constatação reforça a necessidade de uma análise crítica que vá além da retórica oficial. O presente capítulo teve como objetivo analisar criticamente o Currículo Referência de Minas Gerais, articulando-o à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao longo das partes anteriores, demonstrou-se que o CRMG não constitui um documento neutro ou meramente técnico, mas uma política curricular que expressa concepções específicas de conhecimento, sujeito, formação humana e função social da escola. A análise evidenciou que o currículo mineiro opera uma continuidade estrutural com a BNCC, reproduzindo a centralidade das competências, a organização por áreas do conhecimento e a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos. Nesse contexto, o ensino de Filosofia sofre um processo sistemático de diluição epistemológica, fragilização institucional e precarização material, incompatível com uma concepção crítica de educação.

## **Capítulo 4 – A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL ORIENTADOR DE FILOSOFIA COMO PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA**

### **1. A relação entre a pesquisa e a elaboração do material**

A construção do material orientador de Filosofia, elaborado a partir dos planos de curso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e reorganizado à luz da pedagogia histórico-crítica, constitui-se como um desdobramento direto do problema central desta dissertação. Isso porque a pesquisa, ao analisar criticamente o lugar da Filosofia no Currículo Referência de Minas Gerais, demonstrou que a presença do componente no documento curricular se encontra tensionada por uma contradição estrutural: de um lado, o currículo mobiliza discursos de formação integral, pensamento crítico e cidadania; de outro, sua organização permanece fortemente subordinada à lógica das competências e habilidades, o que tende a fragmentar os conteúdos filosóficos, enfraquecer sua sistematicidade e diluir sua especificidade epistemológica. Tal diagnóstico aparece de forma explícita no resumo e na introdução da dissertação, que sustentam que o currículo estadual apresenta limites significativos para a efetivação de um ensino de Filosofia coerente com a pedagogia histórico-crítica, exigindo do trabalho docente práticas de mediação e resistência.

Nessa direção, o material produzido não pode ser compreendido como simples recurso auxiliar, tampouco como apêndice instrumental ao texto dissertativo. Ele deve ser entendido como parte constitutiva da investigação, na medida em que traduz, em forma didático-metodológica, os fundamentos teóricos mobilizados na pesquisa e responde, no plano da intervenção pedagógica, às contradições identificadas na análise curricular. A própria dissertação afirma que, em consonância com a natureza profissional do PROF-FILO, a investigação articula análise teórica e proposta de intervenção pedagógica, voltada à organização sistemática do ensino filosófico a partir da mediação docente e da centralidade dos conteúdos clássicos da Filosofia. O produto, portanto, não surge posteriormente ao trabalho analítico; ele emerge do próprio movimento da pesquisa, como resposta teórico-prática ao problema investigado.

A elaboração desse material parte do pressuposto de que os currículos e os instrumentos de planejamento não são neutros. Como já se sustenta na introdução da dissertação, o currículo deve ser entendido como síntese histórica de escolhas sociais, políticas e epistemológicas, de modo que a sua análise exige uma abordagem que considere as mediações entre educação, trabalho, ideologia e poder. O materialismo histórico-dialético foi assumido como método de análise justamente porque permite

apreender o objeto em sua totalidade, em suas contradições e em suas determinações históricas mais profundas. Nessa mesma chave, o material orientador foi concebido não como mera adaptação operacional de um documento normativo, mas como reconstrução pedagógica crítica de um conjunto de prescrições curriculares, realizada a partir de outro horizonte formativo: o da centralidade do conhecimento filosófico e da formação humana omnilateral.

Essa perspectiva encontra fundamento primeiro em Saviani. Em *Escola e democracia*, o autor demonstra que a escola não pode ter sua função reduzida nem ao espontaneísmo, nem ao tecnicismo, uma vez que sua especificidade reside precisamente na socialização do saber sistematizado. A relevância dessa formulação para a construção do material é decisiva. Em um contexto curricular em que a Filosofia tende a ser dissolvida em competências amplas e práticas transversais genéricas, a elaboração de um instrumento orientador exigia reafirmar a escola como espaço de transmissão, apropriação e reelaboração do conhecimento filosófico historicamente produzido. Desse modo, a construção do material tomou como princípio a recusa tanto de uma aula de Filosofia reduzida à troca de opiniões quanto de um ensino burocratizado, subordinado apenas ao preenchimento de habilidades prescritas. Em vez disso, buscou-se organizar o ensino como processo de mediação intencional entre a experiência social dos estudantes e o patrimônio filosófico da humanidade (SAVIANI, 2008).

Essa direção é aprofundada por Saviani em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, obra fundamental para a formulação do eixo metodológico que sustentou a arquitetura do material. Ao explicitar que a prática pedagógica histórico-crítica se organiza a partir da prática social inicial, da problematização, da instrumentalização, da catarse e da prática social final, Saviani oferece não apenas uma teoria da educação, mas também um princípio organizador do trabalho didático. Foi precisamente essa estrutura que permitiu converter os conteúdos previstos nos planos de curso em uma lógica formativa coerente. Assim, a construção do material orientador não se limitou a listar conteúdos ou sugerir atividades dispersas; ela procurou reorganizar o ensino de Filosofia segundo um movimento pedagógico que parte da realidade vivida pelos estudantes, problematiza essa realidade, instrumentaliza conceitualmente o aluno, promove a síntese crítica e retorna à prática social em um nível superior de compreensão (SAVIANI, 2011).

Nesse aspecto, o diálogo com Gasparin (2005) foi igualmente central. Se Saviani oferece os fundamentos filosóficos e pedagógicos da proposta, Gasparin contribui para a

sua operacionalização didática. Em *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, o autor demonstra que o método não deve ser entendido como sequência formal vazia, mas como movimento que organiza a mediação pedagógica entre conteúdo e realidade social.

## **2. Fundamentos teórico-pedagógicos da construção do material**

A construção do material foi, em grande medida, orientada por essa contribuição. Cada eixo temático da Filosofia — seja no 1º, no 2º ou no 3º ano do Ensino Médio — foi reinterpretado à luz dessa lógica, buscando identificar: quais elementos da experiência social dos estudantes poderiam ser tomados como ponto de partida; quais contradições precisariam ser explicitadas; quais conceitos, autores e textos seriam necessários para a instrumentalização; e quais procedimentos didáticos poderiam favorecer a síntese crítica do conhecimento. Dessa forma, o material não foi pensado como repertório pronto e fechado, mas como mediação estruturada para o trabalho docente.

Tal concepção também se articula fortemente com Libâneo (2012). Ao compreender a didática como campo responsável por estudar objetivos, conteúdos, métodos, condições e formas de organização do processo de ensino, Libâneo oferece uma chave importante para entender que o problema enfrentado nesta dissertação não é apenas curricular, mas também didático. A pesquisa demonstra que o Currículo Referência de Minas Gerais reorganiza o ensino de Filosofia em uma linguagem centrada em competências, criando dificuldades para a preservação da sistematicidade do componente. Nessa conjuntura, a construção do material orientador responde justamente à necessidade de produzir uma mediação didática qualificada entre currículo prescrito e prática docente. Em outras palavras, tratou-se de construir um instrumento que auxiliasse o professor a transformar prescrições curriculares fragmentadas em percurso pedagógico coerente, historicamente situado e filosoficamente rigoroso.

A crítica de Ramos (2017) à pedagogia das competências foi outro ponto de apoio decisivo. Ao questionar se a centralidade das competências promove autonomia ou adaptação, a autora evidencia que esse paradigma curricular tende a deslocar o centro da educação do conhecimento para o desempenho, favorecendo uma formação funcional às exigências do capitalismo contemporâneo. Essa leitura é profundamente convergente com o argumento desenvolvido em sua dissertação, segundo o qual o currículo mineiro, embora recorra ao vocabulário da formação integral e do pensamento crítico, permanece estruturado por uma racionalidade adaptativa. O material orientador

foi, portanto, concebido em contraposição a essa lógica. Em vez de partir da ideia de competência como mobilização funcional de saberes em situações pragmáticas, sua elaboração partiu da centralidade dos conteúdos filosóficos, entendidos como mediações indispensáveis para a compreensão da realidade e para a formação crítica. A escolha por Saviani, Gasparin e Gallo, nesse sentido, não foi apenas teórica: foi também uma tomada de posição político-pedagógica diante da hegemonia curricular das competências.

Essa posição crítica é reforçada por Laval (2019), cuja análise sobre a penetração da racionalidade neoliberal no ensino público ajuda a compreender por que a construção do material precisava afirmar, de modo explícito, a função pública e humanizadora da escola. Ao mostrar como o neoliberalismo converte a escola em organização orientada por desempenho, eficiência, mensuração e competitividade, Laval oferece um enquadramento amplo para interpretar a situação analisada na dissertação. A elaboração do material orientador inscreve-se, portanto, em uma recusa a esse horizonte. Em vez de reafirmar a escola como espaço de treinamento de competências ajustadas à flexibilidade do mercado, o material foi pensado como instrumento de fortalecimento do ensino filosófico como direito de acesso ao conhecimento elaborado. Nesse sentido, sua construção representa, também, uma forma de resistência pedagógica ao esvaziamento da Filosofia no interior das reformas curriculares contemporâneas.

### **3. A pedagogia histórico-crítica como eixo metodológico do material**

Esse aspecto se conecta diretamente com a tese sustentada no arquivo da dissertação de que o currículo mineiro exige “práticas de mediação e resistência” por parte do professor para assegurar a centralidade do conhecimento filosófico e a formação humana omnilateral. O material construído se apresenta precisamente como uma dessas mediações. Não se trata de negar a existência do plano de curso oficial, mas de tensioná-lo pedagogicamente, reordenando seus conteúdos a partir de outra lógica. Trata-se, portanto, de um instrumento de resistência imanente ao currículo: ele parte do plano oficial, mas o reconstrói em chave histórico-crítica, restituindo a densidade conceitual da Filosofia e reorganizando o ensino em torno de problemas, conceitos, textos e sínteses formativas.

Do ponto de vista da especificidade do componente, a interlocução com Gallo (2012) foi decisiva. O autor insiste em que ensinar Filosofia não se resume a falar sobre temas interessantes ou atuais, mas exige inserir o estudante em uma experiência

específica de pensamento. Isso significa que o ensino filosófico precisa preservar seu núcleo conceitual, sua historicidade e sua forma própria de problematização. A construção do material, nesse sentido, foi orientada pela preocupação constante de não dissolver a Filosofia em debates genéricos sobre cidadania, comportamento ou valores. Ainda que os temas sociais e contemporâneos estejam presentes, eles aparecem mediados por conceitos, autores, problemas e tradições filosóficas. Essa escolha metodológica está em sintonia com a crítica presente em sua própria dissertação à diluição da Filosofia em práticas transversais genéricas no interior da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Também Severino (2007) contribuiu para esse processo, especialmente ao compreender a Filosofia da educação como construção da cidadania e como formação reflexiva dos sujeitos. Sua contribuição foi importante para evitar uma leitura reducionista da Filosofia escolar, seja como erudição abstrata, seja como debate circunstancial. A elaboração do material procurou articular a tradição filosófica com a formação para a cidadania crítica, entendendo que o acesso aos conteúdos filosóficos é condição para que o estudante possa interpretar eticamente, politicamente e historicamente o mundo em que vive. Tal compreensão reforça a ideia de que o ensino de Filosofia, em uma perspectiva histórico-crítica, não se limita a formar competências discursivas, mas busca desenvolver formas superiores de consciência, análise e posicionamento social.

A interlocução com Freire (2018), por sua vez, mostrou-se relevante na medida em que reforça a centralidade da realidade concreta dos educandos e da problematização como motores do processo educativo. Ainda que a pedagogia freireana e a pedagogia histórico-crítica possuam diferenças, ambas convergem na recusa da educação bancária e na defesa de um ensino que parta das condições reais dos sujeitos. Na construção do material, essa influência aparece sobretudo na ênfase dada à prática social inicial e à problematização. Entretanto, diferentemente de abordagens que absolutizam a experiência vivida, o material foi organizado de modo a garantir a passagem da experiência ao conceito. Aqui se encontra uma diferença fundamental: parte-se da realidade dos estudantes, mas não se permanece nela; o ponto de chegada é a apropriação do conhecimento filosófico elaborado. Essa passagem, central em Saviani e Gasparin, foi uma diretriz concreta na elaboração de cada quadro, unidade e orientação metodológica.

Outro fundamento importante foi a reflexão de Saviani (2013) em *História das ideias pedagógicas no Brasil*. A leitura dessa obra reforça a compreensão de que as formas escolares, os currículos e as práticas pedagógicas são historicamente constituídos e ideologicamente disputados. A construção do material orientador foi pensada, assim, como intervenção situada em uma determinada conjuntura pedagógica brasileira, marcada pela predominância de políticas curriculares orientadas por competências, pela flexibilização do Ensino Médio e pela diminuição da centralidade dos conteúdos. Produzir um material de Filosofia com base na pedagogia histórico-crítica, nesse contexto, significou inscrever-se em uma tradição pedagógica que reivindica a escola pública como espaço de socialização do saber erudito, científico, artístico e filosófico.

Essa defesa também se relaciona ao texto de Saviani (2016) sobre o trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Embora o artigo discuta diretamente o trabalho e as transformações tecnológicas, sua contribuição para a elaboração do material é dupla. Primeiro, porque ajuda a compreender que a escola não pode ser organizada segundo as exigências imediatas da adaptação técnica, sob pena de empobrecer a formação humana. Segundo, porque possibilita pensar o próprio trabalho docente como atividade intelectual de mediação. A construção do material, portanto, buscou fortalecer o professor não como mero executor de prescrições curriculares, mas como sujeito que interpreta, organiza, seleciona e reconstrói pedagogicamente os conteúdos. Ao oferecer um texto orientador e esquemas metodológicos, o material procura reafirmar o docente como intelectual do processo educativo.

No que diz respeito à avaliação, Luckesi (2011) ofereceu um aporte importante para a elaboração do material. A crítica luckesiana à avaliação classificatória, punitiva e excludente permitiu pensar a avaliação em Filosofia como parte constitutiva do processo formativo. Por isso, o material orientador não foi organizado apenas em termos de conteúdos e métodos; ele também procurou sugerir formas de avaliação compatíveis com a perspectiva histórico-crítica: sínteses conceituais, análises argumentativas, leituras orientadas, debates mediados, produções escritas e reelaborações críticas do problema inicial. A preocupação não foi medir competências abstratas, mas acompanhar o avanço do estudante no percurso que vai da compreensão imediata à apropriação conceitual. Em termos didáticos, isso significa avaliar não apenas o resultado final, mas o movimento de elaboração filosófica do aluno.

#### **4. Percurso metodológico de elaboração do material**

A partir de todos esses fundamentos, o processo concreto de construção do material desenvolveu-se em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se a leitura dos planos de curso de Filosofia da SEE-MG, identificando a distribuição dos temas por ano e por bimestre. Em seguida, esses conteúdos foram reorganizados em grandes eixos filosóficos, de modo a evidenciar sua progressão interna e suas relações formativas. Posteriormente, cada eixo foi reinterpretado à luz das cinco etapas da pedagogia histórico-crítica, buscando traduzir o plano de curso em organização didática concreta. Na etapa seguinte, produziu-se um esquema por série e por bimestre, articulando: tema, objetivo formativo, etapas do método e possibilidades de avaliação. Por fim, elaborou-se um texto orientador dirigido aos professores, em tom institucional e normativo, explicitando como o material deveria ser utilizado.

Esse percurso está em sintonia direta com a seção da dissertação que trata do produto educacional. Ali se afirma que o produto não deve ser visto como apêndice, mas como parte constitutiva do trabalho, uma vez que materializa, em linguagem didático-metodológica, os fundamentos da pesquisa. Também se afirma que sua função é oferecer um material sistematizado, capaz de apoiar o professor e favorecer a organização progressiva e articulada do ensino filosófico. Embora no corpo da dissertação apareça a formulação de um livro didático com sequências didáticas, o material orientador aqui construído compartilha da mesma lógica geral: ele é uma tradução prática do diagnóstico teórico da dissertação e um instrumento para reorganizar o ensino de Filosofia em chave crítico-formativa.

Há, portanto, uma coerência interna entre o problema da dissertação, seus objetivos, sua análise curricular e a construção do material. A introdução estabelece como objetivo geral analisar criticamente o ensino de Filosofia na rede estadual de Minas Gerais à luz da pedagogia histórico-crítica, investigando se o currículo contribui para a formação crítica ou reforça uma concepção instrumental e adaptativa da educação. O material produzido é justamente uma resposta pedagógica a essa pergunta. Se o currículo oficial se mostra limitado pela lógica das competências, então se torna necessário construir mediações que reinstalem a centralidade dos conteúdos, da historicidade, da problematização e da síntese crítica. Em outras palavras, o material torna operativa, no plano do trabalho docente, a crítica formulada teoricamente na dissertação.

Nessa perspectiva, o material orientador pode ser compreendido como mediação entre duas ordens: de um lado, a ordem da crítica, desenvolvida ao longo da dissertação; de outro, a ordem da prática docente, situada no interior das condições reais da escola pública. Essa mediação é particularmente importante no contexto do Mestrado Profissional em Filosofia, porque a natureza profissional da pesquisa exige não apenas análise, mas intervenção fundamentada. O arquivo da dissertação enfatiza precisamente isso: o produto educacional materializa o conhecimento construído na pesquisa em prática educativa e reafirma o professor como pesquisador e produtor de conhecimento pedagógico. O material orientador elaborado participa dessa mesma racionalidade: ele não é apenas recurso didático, mas expressão de um modo de compreender a prática pedagógica como espaço de produção de mediações críticas.

Do ponto de vista mais amplo, a construção do material também se vincula à defesa da escola pública presente em todo o seu trabalho. Ao longo da dissertação, sustenta-se que a Filosofia ocupa lugar estratégico na formação crítica dos estudantes e que sua fragilização no currículo expressa tendências mais amplas de subordinação da educação às demandas do mercado. A construção do material, nesse sentido, constitui uma tomada de posição em defesa do direito dos estudantes da escola pública ao acesso ao conhecimento filosófico sistematizado. Trata-se de reafirmar que a formação humana não pode ser reduzida a capacidades pragmáticas e que a Filosofia não pode ser tratada como adorno curricular ou espaço de mera transversalidade ética.

Por essa razão, o material foi estruturado para recolocar no centro do processo pedagógico exatamente aquilo que a análise da dissertação identifica como ameaçado: a historicidade dos problemas filosóficos, a sistematicidade dos conteúdos, a mediação conceitual do professor e a finalidade formativa da escola. Em vez de se ajustar passivamente à linguagem das competências, o material busca tensioná-la por dentro, reconstruindo o plano de curso em termos de problemas, conceitos, textos, sínteses e práxis. Assim, ele se inscreve no horizonte da formação omnilateral defendida por Saviani, recusando a unilateralidade adaptativa do currículo contemporâneo.

Em síntese, a construção do material orientador de Filosofia resultou de um movimento teórico-prático fundamentado em quatro decisões centrais. A primeira foi reconhecer que o problema da dissertação não se esgota na crítica documental ao Currículo Referência de Minas Gerais, mas exige resposta pedagógica concreta. A segunda foi assumir a pedagogia histórico-crítica, especialmente em Saviani e Gasparin, como eixo organizador do trabalho didático. A terceira foi mobilizar autores como

Ramos, Laval, Libâneo, Gallo, Severino, Luckesi e Freire para fundamentar criticamente as escolhas metodológicas e curriculares envolvidas na elaboração do material. A quarta foi construir um instrumento coerente com a tese central da dissertação: a de que, diante da lógica das competências e da flexibilização curricular, cabe ao professor desenvolver mediações e resistências que preservem a centralidade do conhecimento filosófico e da formação humana crítica. Essa é, em última instância, a razão de ser do material produzido.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394/1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio: imposição e resistência**. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-25, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HORN, Geraldo Balduino. **Ensino de filosofia no Brasil: desafios teóricos e práticos**. Curitiba: CRV, 2014.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut. **A reforma do ensino médio no Brasil: precarização e desigualdade**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1065-1083, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: ensino médio**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *Educação*, São Paulo, n. 12, p. 22-28, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: Cortez, 2007.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**CADERNO ORIENTADOR DE FILOSOFIA: DIRETRIZES  
PEDAGÓGICAS PARA O USO DO MATERIAL DIDÁTICO À LUZ  
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**SÃO CARLOS  
2026**

ANDRÉ LUIS AUGUSTO BONACINI

**CADERNO ORIENTADOR DE FILOSOFIA: DIRETRIZES  
PEDAGÓGICAS PARA O USO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Produto Educacional apresentado ao Programa De Mestrado Profissional em Filosofia, da Federal de São Carlos, sob orientação da Prof Dr Luiz Bezerra Neto, como requisito para o Exame de Defesa de Mestrado.

**SÃO CARLOS  
2026**

## **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DE FILOSOFIA**

O presente texto orientador tem por finalidade estabelecer diretrizes para a utilização do material didático-pedagógico de Filosofia no âmbito do planejamento, da mediação docente e da organização do trabalho pedagógico, considerando a necessidade de assegurar unidade metodológica, coerência formativa e intencionalidade pedagógica no desenvolvimento dos conteúdos previstos para o componente curricular.

A elaboração e a utilização deste material devem ser compreendidas no contexto mais amplo da função social da escola pública, especialmente no que se refere à garantia do acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado historicamente produzido pela humanidade. Nesse horizonte, o componente curricular de Filosofia assume papel fundamental, uma vez que possibilita ao estudante o desenvolvimento da reflexão crítica, da argumentação rigorosa, da análise conceitual e da compreensão histórica e social das ideias, dos valores, das instituições e das práticas humanas.

Assim, este material não deve ser utilizado apenas como um repertório de temas, autores ou conteúdos a serem abordados de forma fragmentada ou meramente expositiva. Sua finalidade principal é subsidiar a ação docente na organização de práticas pedagógicas que articulem, de modo intencional, os conteúdos filosóficos às exigências formativas do Ensino Médio, em conformidade com uma perspectiva crítica de educação e com a compreensão de que ensinar Filosofia implica inserir os estudantes em um processo de apropriação do pensamento filosófico como forma elaborada de interpretação da realidade.

Para tanto, orienta-se que a utilização deste material ocorra com fundamento na pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, tomando-se esse referencial como eixo metodológico para o planejamento e para a condução das atividades pedagógicas. Tal opção metodológica não se justifica apenas por afinidade teórica, mas sobretudo por sua pertinência para o trabalho escolar, uma vez que essa perspectiva compreende o ensino como mediação necessária entre a prática social dos sujeitos e o saber sistematizado, reconhecendo a centralidade da escola no processo de formação humana.

A pedagogia histórico-crítica parte do entendimento de que a educação escolar não pode restringir-se à reprodução imediata das experiências cotidianas dos estudantes,

tampouco reduzir-se à transmissão descontextualizada de conteúdos. Sua especificidade reside precisamente em promover a mediação entre a realidade vivida e o conhecimento elaborado, permitindo que os educandos avancem da compreensão espontânea, fragmentária e, muitas vezes, contraditória do mundo, para uma compreensão mais rigorosa, crítica, conceitual e historicamente situada.

No componente curricular de Filosofia, essa perspectiva revela-se particularmente fecunda, uma vez que o processo de filosofar exige o enfrentamento reflexivo de problemas humanos fundamentais, tais como a verdade, a justiça, a liberdade, a moralidade, o poder, a linguagem, a técnica, a arte, a ciência, a religião, a existência e a própria condição humana. Tais problemas não se apresentam aos estudantes como abstrações puras, mas como dimensões concretas de sua inserção no mundo social. Cabe, portanto, à ação docente promover a passagem do contato imediato com esses temas à sua elaboração filosófica, por meio de um percurso metodologicamente orientado.

Nessa direção, recomenda-se que o professor organize o uso do material a partir das cinco etapas constitutivas do método pedagógico histórico-crítico: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essas etapas não devem ser compreendidas como meros itens formais de preenchimento de plano de aula, nem como procedimento rígido e inflexível. Devem ser entendidas, isto sim, como momentos articulados de um movimento pedagógico que orienta o ensino na direção da formação crítica e da apropriação efetiva do conhecimento.

A prática social inicial constitui o ponto de partida do trabalho docente. Nessa etapa, o professor deve considerar as experiências sociais, culturais e históricas dos estudantes, bem como os conhecimentos prévios, percepções, opiniões, linguagens e formas de interpretação que eles já mobilizam em relação ao tema a ser estudado. Em Filosofia, esse momento possui especial relevância, pois os conteúdos geralmente dizem respeito a questões presentes na vida concreta dos educandos, ainda que nem sempre por eles reconhecidas como problemas filosóficos. Questões relativas ao bem e ao mal, à verdade e à mentira, ao justo e ao injusto, ao sentido da vida, ao uso da tecnologia, à convivência social, à religião, à liberdade, ao trabalho, ao Estado e à produção do conhecimento já atravessam a experiência dos estudantes, ainda que de modo difuso ou espontâneo.

Entretanto, convém destacar que a prática social inicial não se confunde com a mera valorização do cotidiano como fim em si mesmo. O objetivo dessa etapa não é

manter o ensino no nível da experiência imediata, mas partir dela como base concreta para o avanço do processo formativo. Ao reconhecer os saberes prévios dos estudantes, o professor não os toma como ponto de chegada, mas como referência inicial para a mediação pedagógica. Em termos normativos, isso significa que o docente deve planejar estratégias diagnósticas e introdutórias que possibilitem identificar o repertório da turma, sem perder de vista a necessidade de conduzi-la para além desse repertório.

Na sequência, impõe-se a etapa da problematização, momento em que o professor, com intencionalidade pedagógica, transforma o conteúdo em objeto de reflexão e tensiona as compreensões imediatas trazidas pelos estudantes. Trata-se de um dos momentos centrais do trabalho filosófico, pois é nessa etapa que se rompe com o plano da evidência e do senso comum. A problematização consiste em evidenciar contradições, limites, ambiguidades e insuficiências presentes nas explicações espontâneas da realidade, tornando explícito que aquilo que parecia simples, natural ou indiscutível comporta questionamento, análise e elaboração conceitual.

No ensino de Filosofia, a problematização deve ser conduzida de forma rigorosa e sistemática. Não se trata apenas de lançar perguntas genéricas ou promover debates livres, mas de produzir condições para que o estudante perceba a natureza filosófica do problema em estudo. O professor deve organizar situações didáticas em que os alunos sejam levados a interrogar noções como verdade, justiça, moralidade, liberdade, consciência, beleza, razão, poder, identidade, ciência e existência. Esse movimento é essencial, pois é ele que possibilita o deslocamento da opinião para a reflexão e da aceitação passiva para a atitude filosófica propriamente dita.

A terceira etapa, denominada instrumentalização, refere-se ao momento em que o professor disponibiliza aos estudantes os instrumentos intelectuais necessários à compreensão do problema formulado. Tais instrumentos compreendem conceitos, categorias, teorias, textos, autores, contextos históricos, procedimentos argumentativos e formas de leitura e interpretação próprias do pensamento filosófico. Essa etapa corresponde ao núcleo do ensino escolar, uma vez que é nela que se efetiva a transmissão e a apropriação do conhecimento sistematizado.

Em termos pedagógicos, a instrumentalização exige do professor sólida intencionalidade formativa e domínio teórico-metodológico do conteúdo. Não basta expor informações sobre autores ou correntes filosóficas; é necessário selecionar, organizar e mediar os conhecimentos de modo que eles cumpram função explicativa em relação ao problema trabalhado. Assim, o estudo de filósofos, conceitos e textos deve

estar vinculado ao movimento da aula e às questões que motivaram a investigação. O ensino de Filosofia, sob essa perspectiva, requer o trabalho com leituras orientadas, análises conceituais, contextualização histórica, comparação de posições teóricas, produção de argumentos e reconstrução racional dos problemas filosóficos.

Recomenda-se, portanto, que o professor utilize este material como base para a sistematização do conteúdo, observando a progressão temática prevista e garantindo que os estudantes tenham acesso a formas mais elaboradas de pensamento. Isso implica não reduzir o trabalho pedagógico a atividades impressionistas, discussões sem aprofundamento ou tarefas que privilegiem exclusivamente vivências subjetivas. Ainda que a experiência concreta dos estudantes seja ponto de partida legítimo, a escola cumpre sua função precisamente ao oportunizar o acesso àquilo que não se aprende espontaneamente: o patrimônio cultural, científico e filosófico produzido historicamente.

A quarta etapa, designada por Saviani como *catarse*, corresponde ao momento em que o estudante reelabora sua compreensão inicial da realidade à luz do conhecimento apropriado. Nessa etapa, verifica-se a síntese entre o vivido e o pensado, entre a experiência inicial e a elaboração conceitual promovida pela mediação docente. A *catarse* não deve ser entendida em sentido meramente emocional ou subjetivo; trata-se de um momento intelectual de síntese superior, no qual o estudante passa a compreender o objeto estudado de forma mais densa, rigorosa e crítica.

No componente curricular de Filosofia, a *catarse* pode manifestar-se quando o estudante deixa de repetir impressões ou opiniões e passa a mobilizar categorias filosóficas para interpretar um problema; quando diferencia tipos de conhecimento; quando compara concepções éticas ou políticas; quando reconhece os limites de uma explicação reducionista; ou quando fundamenta racionalmente uma posição diante de uma questão controversa. Nesse sentido, cabe ao professor criar condições para que essa reelaboração se torne visível, por meio de atividades de síntese, escrita argumentativa, seminários, debates orientados, análises de texto, estudos de caso, produção conceitual e demais estratégias que evidenciem a apropriação intelectual do conteúdo.

Por fim, a prática social final representa o retorno à realidade concreta, agora compreendida sob novo patamar de elaboração. Essa etapa expressa a finalidade mais ampla do trabalho pedagógico: a possibilidade de o estudante reler a realidade, a si mesmo e as relações sociais de maneira mais crítica e consciente, valendo-se do conhecimento filosófico como mediação interpretativa. No ensino de Filosofia, isso

significa possibilitar que os conteúdos estudados não permaneçam restritos ao espaço da sala de aula, mas passem a integrar a formação intelectual e ética do estudante, orientando sua leitura do mundo, sua inserção social e sua capacidade de posicionamento diante dos conflitos e contradições da vida contemporânea.

Desse modo, orienta-se que o uso deste material esteja sempre vinculado à compreensão de que o ensino de Filosofia não se reduz à exposição de sistemas filosóficos, à memorização de nomes e conceitos ou à simples promoção de debates opinativos. Sua finalidade é formativa e exige organização pedagógica coerente com tal propósito. O professor deverá, portanto, planejar a utilização do material em consonância com objetivos de aprendizagem claramente definidos, com a seleção de problemas filosóficos relevantes, com a mediação intencional dos conteúdos e com a proposição de atividades que permitam a efetiva apropriação do saber filosófico pelos estudantes.

Nesse contexto, convém explicitar que o método histórico-crítico não deve ser utilizado de forma mecânica, como se cada aula precisasse necessariamente conter, de modo estanque e visível, todas as cinco etapas. Em muitos casos, uma mesma sequência didática poderá desenvolver uma etapa com maior intensidade em determinado momento e retomar outra em etapa posterior. O que se exige, do ponto de vista pedagógico, é a fidelidade ao movimento geral do método: partir da prática social, problematizá-la, instrumentalizar os estudantes por meio do conhecimento sistematizado, promover a síntese crítica e retornar à prática social com nova compreensão. Assim, a organização do trabalho docente pode assumir formas diversas, desde que preserve a coerência com essa lógica de desenvolvimento.

Para fins de planejamento, recomenda-se que o professor, ao utilizar este material, observe pelo menos os seguintes encaminhamentos: definição do tema e do problema filosófico central; identificação das relações entre o conteúdo e a realidade social dos estudantes; seleção de textos, autores e conceitos pertinentes; escolha de estratégias didáticas adequadas ao nível da turma; previsão de atividades de síntese e avaliação; e explicitação das formas pelas quais o conteúdo estudado poderá ser retomado em diálogo com a prática social contemporânea. Tais encaminhamentos contribuem para evitar tanto o improvisado quanto a fragmentação do ensino.

No que se refere à avaliação, orienta-se que ela seja compreendida como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, e não como momento isolado de verificação formal. Em consonância com a perspectiva histórico-crítica, a avaliação no

componente de Filosofia deve considerar a capacidade do estudante de compreender conceitos, formular problemas, estabelecer relações, sustentar argumentos, interpretar textos, reconhecer diferenças teóricas e aplicar o pensamento filosófico à análise da realidade. Assim, embora instrumentos objetivos possam ser utilizados, recomenda-se que a avaliação privilegie também produções escritas, exposições orais, sínteses conceituais, análises argumentativas, debates orientados e demais atividades que evidenciem avanço na elaboração intelectual do estudante.

Cumprir, ainda, que a ação pedagógica do professor de Filosofia exige atenção especial à natureza específica do componente curricular. Filosofia não é mera opinião, nem simples comentário sobre temas atuais, tampouco discurso moralizante ou orientação comportamental. Trata-se de um campo de saber com problemas próprios, tradição conceitual, história específica e procedimentos de análise que precisam ser apresentados aos estudantes de forma sistemática. Por essa razão, o material ora orientado deve ser utilizado de maneira a assegurar o rigor conceitual sem perder de vista a dimensão histórica e social do conhecimento filosófico.

Ao mesmo tempo, a utilização deste material deve evitar o extremo oposto: a apresentação abstrata e descontextualizada de teorias, alheia às condições concretas de aprendizagem e à realidade dos estudantes. A mediação histórico-crítica exige precisamente a superação desses dois desvios: de um lado, o espontaneísmo que reduz o ensino ao cotidiano imediato; de outro, o formalismo que esvazia o conteúdo de sua função social e formativa. O professor, nesse sentido, atua como mediador qualificado, responsável por assegurar que os estudantes se apropriem do conhecimento filosófico como instrumento de leitura crítica do mundo.

Dessa forma, cada eixo temático presente no material — seja ele relativo à origem da Filosofia, à passagem do mito ao logos, à ética, à filosofia política, à antropologia filosófica, à linguagem, à estética, à epistemologia, à filosofia da ciência, à filosofia da mente, às epistemologias do sul ou às discussões sobre técnica, trabalho e cultura — deverá ser desenvolvido a partir desse mesmo princípio metodológico. Em todos os casos, a questão central que deve orientar a ação docente é a seguinte: de que modo este conteúdo pode ser ensinado de forma a promover a passagem da compreensão imediata para a compreensão crítica, conceitual e historicamente fundamentada?

Por conseguinte, a utilização deste material demanda planejamento consistente, domínio do conteúdo e clareza quanto à função social do ensino de Filosofia.

Recomenda-se que as equipes pedagógicas e os professores compreendam este documento como instrumento de apoio ao trabalho docente, favorecendo a unidade de orientação metodológica sem comprometer a autonomia didática necessária à adequação do planejamento às especificidades de cada turma, série e contexto escolar.

Em termos institucionais, espera-se que o uso deste material contribua para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes, com a valorização do conhecimento filosófico e com o desenvolvimento de capacidades intelectuais indispensáveis à vida escolar, social e cidadã. O ensino de Filosofia, quando orientado por uma perspectiva histórico-crítica, ultrapassa o tratamento superficial de temas gerais e afirma-se como espaço de formação humana, análise racional, compreensão histórica e intervenção crítica na realidade.

Em síntese, estabelece-se que este material deverá ser utilizado como suporte à organização do trabalho pedagógico do professor de Filosofia, observando-se os seguintes princípios: centralidade do conhecimento sistematizado; articulação entre conteúdo e prática social; mediação docente intencional; desenvolvimento da problematização filosófica; valorização da leitura, da análise conceitual e da argumentação; promoção da síntese crítica; e retorno à realidade social em patamar superior de compreensão. Ao orientar-se por esses princípios e pelas momentos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, o professor poderá conduzir o processo de ensino e aprendizagem de modo mais consistente, contribuindo para que os estudantes se apropriem do saber filosófico como patrimônio cultural da humanidade e como instrumento de compreensão e transformação da realidade.

## 1º ANO – FILOSOFIA

No 1º série do Ensino Médio, o plano faz a passagem da **recomposição de conhecimentos sobre mundo antigo e origem da filosofia** para a introdução do **fazer filosófico**, do **mito e razão**, da **linguagem** e da **antropologia filosófica**. Isso dialoga diretamente com o CRMG, que associa Filosofia à atitude filosófica, à passagem do pensamento mítico ao filosófico e à reflexão sobre linguagem, cultura e existência.

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Momentos de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
1º bimestre	Recomposição: Grécia Antiga, pólis, democracia ateniense, cidadania, religião, arte, filosofia grega, trabalho livre/escravidão/servidão	Retomar os contextos históricos, sociais e culturais do nascimento da Filosofia	<p><b>Prática social inicial:</b> levantar o que os alunos sabem sobre Grécia, democracia e cidadania.</p> <p><b>Problematização:</b> por que a filosofia nasce nesse contexto?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> estudo da pólis, cultura grega, mito, religião, cidadania.</p> <p><b>Catarse:</b> síntese sobre condições de surgimento da filosofia. <b>Prática social final:</b> comparar cidadania antiga e atual</p>	Mapa conceitual ou quadro comparativo “Grécia Antiga x atualidade”
2º bimestre	Atitude filosófica; o que é filosofia; pergunta filosófica; espanto; imaginação; filosofia e tipos de conhecimento; áreas da filosofia	Compreender a especificidade da Filosofia e seu método de problematização	<p><b>Prática social inicial:</b> perguntar como se distingue opinião, ciência, religião e filosofia.</p> <p><b>Problematização:</b> toda pergunta é filosófica?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> atitude filosófica, espanto, pergunta,</p>	Produção escrita: “O que torna uma pergunta filosófica?”

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Momentos de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
2º bimestre	Cosmogonia, mitologia grega e outras mitologias; cosmologia grega; primeiros filósofos; passagem do mito ao logos; socratismo e sofística	Compreender a passagem do pensamento mítico ao filosófico sem simplificações eurocêntricas	tipos de conhecimento. <b>Catarse:</b> reelaboração do conceito de filosofia. <b>Prática social final:</b> analisar questões do cotidiano com postura filosófica  <b>Prática social inicial:</b> recolher explicações dos alunos sobre origem do mundo, da vida e da verdade. <b>Problematização:</b> mito e filosofia se excluem totalmente? <b>Instrumentalização:</b> cosmogonia, cosmologia, pré-socráticos, Sócrates, sofistas. <b>Catarse:</b> síntese da passagem mito/logos. <b>Prática social final:</b> analisar narrativas atuais e distinguir explicação mítica, religiosa, científica e filosófica  <b>Prática social inicial:</b> observar usos da linguagem no cotidiano, redes sociais, memes, símbolos. <b>Problematização:</b> pensamos porque falamos ou falamos	Debate ou quadro comparativo “mito, religião, ciência e filosofia”
3º bimestre	Filosofia da linguagem; linguagem, pensamento e cultura; linguagem como dimensão humana	Relacionar linguagem, simbolização, cultura e humanização	observar usos da linguagem no cotidiano, redes sociais, memes, símbolos. <b>Problematização:</b> pensamos porque falamos ou falamos	Análise de discurso, meme, propaganda ou texto filosófico curto

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Momentos de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
4º bimestre	Antropologia filosófica; natureza humana x condição humana; natureza e cultura; identidade pessoal; cultura como construção; trabalho, dignidade, alienação; técnica e tecnologia	Refletir filosoficamente sobre ser humano, cultura, trabalho e alienação	<p>porque pensamos?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> conceitos de linguagem, cultura e pensamento.</p> <p><b>Catarse:</b> síntese sobre linguagem como mediação do mundo humano.</p> <p><b>Prática social final:</b> leitura crítica de discursos e práticas simbólicas</p> <p><b>Prática social inicial:</b> discutir “o que nos torna humanos?” e “o trabalho dignifica ou aliena?”.</p> <p><b>Problematização:</b> existe natureza humana fixa?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> antropologia filosófica, identidade, cultura, trabalho, alienação, tecnocracia. <b>Catarse:</b> síntese crítica sobre sujeito, cultura e trabalho. <b>Prática social final:</b> leitura crítica do mundo do trabalho juvenil e tecnológico</p>	Seminário, texto dissertativo ou estudo de caso sobre trabalho e tecnologia

No 2º ano, o eixo central é a **ética e a filosofia política**. O plano percorre fundamentos da moral, tradições éticas clássicas e modernas, éticas aplicadas, bioética, ética digital, teorias do Estado, poder, liberdade, democracia e Direitos Humanos. Essa organização corresponde aos eixos filosóficos centrais destacados pelo CRMG, especialmente **Ética e Política**.

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Momentos de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
1º bimestre	Conceitos fundamentais de Filosofia Moral; liberdade, consciência moral, valores, lei, responsabilidade; moral e ética; relativismo, subjetivismo, emotivismo, egoísmo ético	Distinguir moral e ética e compreender categorias básicas da reflexão moral	<p><b>Prática social inicial:</b> apresentar dilemas morais do cotidiano escolar e digital.</p> <p><b>Problematização:</b> o certo depende de cada pessoa?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> conceitos básicos de moral e ética. <b>Catarse:</b> síntese conceitual sobre raciocínio moral. <b>Prática social final:</b> análise argumentada de dilemas concretos</p>	Resolução comentada de dilemas éticos
1º bimestre	Platão, Aristóteles, helenismo, Agostinho, Tomás de Aquino, Kant, utilitarismo, Nietzsche	Conhecer os principais períodos e modelos da filosofia moral	<p><b>Prática social inicial:</b> perguntar o que é felicidade, virtude, dever e bem viver.</p> <p><b>Problematização:</b> agir bem é buscar felicidade, cumprir dever ou calcular consequências?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> teorias éticas clássicas, medievais e modernas.</p> <p><b>Catarse:</b> comparação entre modelos éticos.</p> <p><b>Prática social final:</b> posicionamento fundamentado diante de um problema moral</p>	Quadro comparativo de teorias éticas

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Momentos de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
2º bimestre	Ética aplicada; pluralismo moral; ética feminista; Ubuntu; ética indígena; filosofias orientais; filosofia do cuidado	Relacionar ética com diversidade cultural e problemas concretos	<p><b>Prática social inicial:</b> discutir preconceito, cuidado, diferenças e justiça.</p> <p><b>Problematização:</b> é possível uma ética universal em sociedades plurais?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> ética aplicada e perspectivas não eurocêntricas. <b>Catarse:</b> síntese sobre ética contextual e direitos.</p> <p><b>Prática social final:</b> propor ações de respeito às diferenças</p>	Projeto ou intervenção sobre convivência e respeito às diferenças
2º bimestre	Bioética; ética ambiental; ética animal; Peter Singer; Hans Jonas; Fernando Savater; ética e tecnologia; ética e mundo digital	Analisar dilemas éticos da ciência, tecnologia e vida contemporânea	<p><b>Prática social inicial:</b> casos sobre IA, meio ambiente, animais, privacidade e saúde.</p> <p><b>Problematização:</b> o avanço tecnológico é sempre moralmente bom?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> bioética, responsabilidade, especismo, ética digital.</p> <p><b>Catarse:</b> argumentação ética sobre casos concretos. <b>Prática social final:</b> elaboração de critérios éticos para uso de tecnologia</p>	Júri simulado ou parecer ético
3º bimestre	Filosofia política clássica e medieval; democracia ateniense; Platão; Aristóteles;	Compreender fundamentos históricos da política, do Estado e da	<p><b>Prática social inicial:</b> discutir o que legitima um governo.</p> <p><b>Problematização:</b> obedecer sempre às leis</p>	Linha do tempo das teorias políticas

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Momentos de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
	Agostinho; Tomás; Maquiavel; contratualistas; desobediência civil	legitimidade do poder	<p>é justo?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> teorias clássicas, medievais e modernas da política. <b>Catarse:</b> síntese das bases do Estado e do poder político. <b>Prática social final:</b> leitura crítica de situações políticas concretas</p> <p><b>Prática social inicial:</b> discutir poder, vigilância, desigualdade e liberdade.</p> <p><b>Problematização:</b> onde o poder atua no cotidiano?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> autores contemporâneos e conceitos políticos.</p> <p><b>Catarse:</b> síntese crítica sobre poder e liberdade.</p> <p><b>Prática social final:</b> análise de fatos sociais e políticos atuais</p> <p><b>Prática social inicial:</b> levantar situações de desigualdade e violação de direitos.</p> <p><b>Problematização:</b> liberdade sem igualdade basta?</p> <p><b>Instrumentalização:</b> dignidade humana, justiça, igualdade, fraternidade, cidadania, sustentabilidade.</p> <p><b>Catarse:</b> síntese ético-política. <b>Prática social</b></p>	Análise conceitual de notícia, filme ou caso social
3º bimestre	Hannah Arendt, Foucault, Rawls, Mbembe, Marx; poder, liberdade, ação política, biopoder, necropolítica, ideologia	Analisar categorias políticas modernas e contemporâneas		
4º bimestre	Política aplicada; política econômica e sustentabilidade; Direitos Humanos e cidadania	Relacionar filosofia política, justiça social e direitos		Projeto de intervenção, redação argumentativa ou manifesto

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Momentos de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
			<b>final:</b> proposição de ações concretas de cidadania	

### 3º ANO – FILOSOFIA

No 3º ano, o plano aprofunda a **epistemologia, ontologia, metafísica, modernidade, epistemologias do sul, estética, filosofia da mente e filosofia da ciência**. O próprio CRMG situa Filosofia nesses grandes eixos e destaca também a reflexão sobre arte, ciência, existência e cultura.

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Etapas de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
1º bimestre	Epistemologia e ontologia antiga e medieval; Heráclito e Parmênides; Platão; Aristóteles; ceticismo; Agostinho; Tomás de Aquino; Ockham; fé e razão	Compreender os problemas do ser, do conhecimento e da metafísica na Antiguidade e Idade Média	<b>Prática social inicial:</b> discutir perguntas como “o que é real?”, “o que muda?”, “como conhecemos?”. <b>Problematização:</b> o real está nos sentidos ou além deles? <b>Instrumentalização:</b> ontologia antiga, metafísica, fé e razão. <b>Catarse:</b> síntese conceitual sobre ser, devir, essência e substância. <b>Prática social final:</b> aplicar conceitos a questões filosóficas clássicas e atuais	Esquema conceitual ou comentário de texto filosófico
2º bimestre	Epistemologia moderna; Humanismo, Renascimento, Revolução Científica, Iluminismo; Bacon, Locke, Hume,	Analisar a virada moderna do conhecimento e da subjetividade	<b>Prática social inicial:</b> perguntar o que torna algo verdadeiro e confiável. <b>Problematização:</b> razão ou experiência? <b>Instrumentalização:</b> empirismo, racionalismo, criticismo, idealismo, crise	Quadro comparativo entre racionalismo, empirismo e criticismo

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Etapas de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
	Espinosa, Descartes, Kant, idealismo alemão, Nietzsche, Freud		da razão. <b>Catarse:</b> síntese das rupturas da modernidade. <b>Prática social final:</b> análise crítica de argumentos sobre verdade e conhecimento	
3º bimestre	Epistemologias do sul; filosofias africanas, indígenas, latino-americanas e brasileiras; Ubuntu; Fanon; Dussel; Lélia Gonzalez; Paulo Freire; Nego Bispo; Ailton Krenak; Davi Kopenawa	Descolonizar o olhar filosófico e ampliar o repertório para além do cânone europeu	<b>Prática social inicial:</b> discutir quem pode produzir filosofia. <b>Problematização:</b> existe uma filosofia universal única? <b>Instrumentalização:</b> colonialidade, eurocentrismo, ancestralidade, alteridade, pertencimento, biocentrismo. <b>Catarse:</b> síntese sobre pluralidade epistemológica. <b>Prática social final:</b> leitura crítica de questões sociais, raciais, ambientais e culturais	Seminário temático ou portfólio de autoras/es do sul global
4º bimestre	Filosofia da Estética; belo, mimesis, catarse, sublime; Schiller, Hume, Kant; indústria cultural; Adorno e Horkheimer	Compreender a arte, a experiência estética e a crítica da indústria cultural	<b>Prática social inicial:</b> discutir o que é belo, arte e cultura de massa. <b>Problematização:</b> gosto é apenas opinião? <b>Instrumentalização:</b> conceitos estéticos clássicos e modernos. <b>Catarse:</b> síntese sobre estética e cultura. <b>Prática social final:</b> análise crítica de obra artística ou produto cultural	Resenha filosófica ou análise estética
4º bimestre	Filosofia da mente; corpo e mente; neurociência e filosofia; Nagel e	Refletir sobre consciência, mente, ciência e critérios de	<b>Prática social inicial:</b> discutir consciência, cérebro, fake news e ciência. <b>Problematização:</b>	Estudo de caso sobre ciência, pseudociência ou divulgação científica

Bimestre	Assuntos do plano	Objetivo para o plano de aula	Etapas de Saviani aplicadas	Produto/Avaliação
	Ramachandran; filosofia da ciência; Círculo de Viena; Popper; Kuhn	verdade científica	toda verdade precisa ser científica? <b>Instrumentalização:</b> mente/corpo, demarcação científica, falseabilidade, paradigma. <b>Catarse:</b> síntese sobre ciência e racionalidade contemporânea. <b>Prática social final:</b> avaliação crítica de discursos pseudocientíficos	