

## EM DEFESA DE UM ENSINO DE FILOSOFIA E DE UMA PRÁTICA FILOSÓFICA COMO INTERPRETAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE<sup>1</sup>

Thiago Silva Freitas Oliveira<sup>2,3</sup>

tigosofia@gmail.com

**Resumo:** O artigo trata da defesa de um ensino de filosofia e de uma atividade filosófica que se constituem em conjunto e como instrumento para interpretação e transformação da realidade concreta. Estabeleceremos uma relação direta com a noção de filosofia da práxis em Marx e com sua bem conhecida Tese 11, assim como com a Pedagogia Histórico Crítica intencionando a proposta de uma atividade filosófica como instrumento de interpretação e transformação da ordem social burguesa.

**Palavras-chave:** Atividade filosófica, Ensino de Filosofia, Interpretação, Transformação.

Não é comum no universo de produção acadêmica em Filosofia iniciar um artigo que se pretende científico anunciando, desde as suas primeiras linhas, a tese central a ser defendida, sua definição e seus contornos conceituais. Quase sempre a ideia é ir

---

<sup>1</sup> Recebido: 15-08-2023/ Aceito: 06-12-2023/ Publicado on-line: 15-12-2023.

<sup>2</sup> É professor na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>3</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2544-0953>.

construindo progressivamente os fundamentos teóricos do argumento principal, circundando o problema através de outros problemas filosóficos que, porventura, possam lhe dar razão de existência e que compõem a estrutura final da tese principal. Faremos um pouco diferente no texto que se segue. Começaremos pela definição e pelo problema que nos é considerado essencial, a saber, a defesa de um ensino de Filosofia enquanto uma prática filosófica voltada para a interpretação e ação direta na realidade concreta. É fundamental já delimitar o que entendemos pela noção de atividade filosófica e a necessidade de se pensar essa atividade como instrumento de interpretação e transformação da realidade histórico-social, na qual esse mesmo ensino e essa mesma prática estão inseridos e completamente envolvidos. De início, alguns avisos são fundamentais para a sequência do texto. Não falaremos aqui de filosofia em abstrato, mas de uma filosofia sempre filha de seu tempo histórico e de determinadas relações sociais, completamente atravessada pelas condições históricas de existência que engendram sua prática na sociedade em questão. Embora toda nossa formulação encontre no pensamento de Marx seus fundamentos, entendemos que não é possível falar de uma “filosofia da educação” estritamente formulada nas obras deste autor. Abaixo, estabelecemos uma relação entre o método fundamental para a análise do

objeto presente aqui neste texto, a saber, o materialismo histórico-dialético, e sua relação com aquilo que entendemos por postura filosófica, o ato de se fazer filosofia (ou a atividade filosófica) e uma breve noção, propositadamente imprecisa, de Filosofia e o ensino de Filosofia que a essa prática se vincula.

Em linhas gerais, o *materialismo histórico-dialético*<sup>4</sup> pode ser entendido como um método de compreensão e ação sobre a realidade concreta, entendendo esse concreto como todas as condições materiais de existência e de reprodução da existência do ser humano, suas relações sociometabólicas<sup>5</sup>. Um método que reconhece que os seres humanos existem dentro de um contexto histórico específico que é resultado (não linear) de outros contextos históricos específicos. Todos os elementos já apontados só se tornam compreensíveis se forem atravessados pela noção dialética de que essa realidade e existência (dos indivíduos ou sujeitos políticos em cena), no contexto histórico específico, é estruturada sob e sobre inúmeras contradições, o que indica uma dinâmica específica do movimento de constituição de uma *Formação Histórico-Social*. A partir

---

<sup>4</sup> Para uma análise introdutória, porém mais detalhada, recomendamos a leitura do texto de José Paulo Netto (2011) intitulado *Introdução ao estudo do método de Marx*.

<sup>5</sup> Marx, na maior parte de suas obras, utilizava o conceito de metabolismo social para expressar a real interação metabólica entre natureza e sociedade através do trabalho humano. Para Marx, a terra (incluindo-se também a água), como fonte primária de viventes e meios já existentes à sobrevivência humana, está dada sem a contribuição do homem, constituindo-se como objeto geral e meio de trabalho. Com isso, demonstra o necessário intercâmbio metabólico entre o homem e a terra.

do materialismo histórico-dialético, seremos capazes de entender que a realidade da sociedade do Capital, ou sociedade burguesa, é uma totalidade enquanto conjunto complexo de outras totalidades. É nesta sociedade em questão, composta por um complexo de totalidades, que se encontra o processo dinâmico que envolve o universo educacional e de ensino. A sociedade burguesa deve ser entendida como uma totalidade dinâmica que se move a partir das contradições que compõem o conjunto complexo de totalidades. O ensino de filosofia e a prática filosófica se inserem nesse conjunto de totalidades complexas, resultado de uma *Formação Histórico-Social* específica. Por *Formação Histórico-Social* entendemos a unidade complexa entre modo de produção, instituições superestruturais, elementos ideológicos, processos formativos, estruturas de reprodução social, relações sociais de produção e o desenvolvimento de forças produtivas<sup>6</sup>. Trata-se, em suma, de como os processos históricos foram capazes de formar relações sociais de produção e reprodução em uma determinada sociedade. Por exemplo, no caso do Brasil,

---

<sup>6</sup> Tomamos como fundamento para a noção de Formação Histórico-Social as obras de Althusser *Por Marx* (2018) e *Sobre a reprodução* (2022), e a mais conhecida obra de Nicos Poulantzas, *Poder político e classes sociais* (2019). De certa maneira, boa parte da escola althusseriana parte da noção de formação histórica como elemento metodológico para abordar os fenômenos sociais e a formação de relações sociais determinadas historicamente. Este é o caso do texto de Décio Saes intitulado *A Formação do Estado Burguês no Brasil*. Para além dos textos mencionados, recomendamos a leitura do livro *Estado e burguesia no Brasil*, escrito por Antonio Carlos Mazzeo (2015) e o livro *O escravismo colonial*, de Jacob Gorender (2016). Todas as obras estão devidamente referenciadas no final de nosso texto.

como os processos históricos que envolveram desde a colonização até a consolidação de um capitalismo de tipo periférico permitiram a formação da nossa sociedade e de todos os problemas que lhes são peculiares. É impossível ignorar esses elementos quando falamos de prática filosófica no Brasil e seu ensino. Uma vez estabelecido os fundamentos metodológicos, partamos para a definição do objeto central de nossas preocupações.

Fazer filosofia depende, necessariamente, daquilo que chamaremos aqui de postura filosófica<sup>7</sup>. A postura filosófica é uma postura que envolve, ao mesmo tempo, abertura ao diálogo<sup>8</sup>, à investigação<sup>9</sup> profunda, ao questionamento das estruturas que condicionam a própria arte de pensar, de educar e transmitir informação e a orientação<sup>10</sup> para uma ação direta visando à

---

<sup>7</sup> Por mais que a expressão possa encontrar ressonância na história da filosofia, tanto recente quanto mais antiga, não temos intenção nenhuma de fazer uma referência direta a quem quer que seja ou a qualquer conceito. A noção de “postura” aqui remete apenas ao que a própria palavra significa e representa na língua portuguesa e no uso que se faz da expressão cotidianamente. É uma postura no sentido de como a prática filosófica se mantém e deve se manter diante da realidade histórico-social enquanto uma atividade concreta com implicações diretas nesta mesma realidade, seja por omissão, seja por uma ação direta.

<sup>8</sup> Diálogo aqui indica, também, o caráter dialógico do ensino e da prática filosófica. Essa dialogicidade não implica em uma abertura romantizada ou uma abertura acrítica a qualquer tipo de diálogo dentro da filosofia, mas uma multiplicidade de interlocuções que se dão tanto na construção mútua quanto na oposição e negação.

<sup>9</sup> Não existe filosofia, não existe ciências em geral, não existe produção de conhecimento sem investigação. A prática filosófica e seu ensino devem primar pelo caráter investigativo em todos os seus níveis possíveis.

<sup>10</sup> Nesse sentido, entendemos que a Filosofia, sua prática e seu ensino (coisas que caminham juntas) possuem um caráter político-diretivo. Nossa intenção aqui é defender, abertamente, que a prática filosófica é uma prática com caráter político, seja no seu compromisso objetivo com a concretude social, seja na sua omissão silenciosa a partir da adoção de uma postura de distanciamento desta

transformação ou conservação das estruturas sociais dadas. Nesse sentido, e enquanto atividade permanente<sup>11</sup>, “filosofia” não é definível, pois é prática constante e constituinte de si mesma e das condições histórico-sociais que impactam nessa prática, em nível individual e coletivo. No lugar de se dizer “ensinar filosofia”, uma vez que não existe “filosofia” pronta e acabada e não se ensina “filosofia” em abstrato, defendemos dizer “ensinar a prática filosófica a partir da atividade filosófica”<sup>12</sup>. Essa atividade é, desde já, a adoção de inúmeros elementos históricos (inclusive o acervo histórico-filosófico<sup>13</sup>) que precisam ser, a todo instante, revisados, reavaliados e usados como ferramentas de crítica, construção ou desconstrução, como também uma proposta de intervenção direta, à sua maneira<sup>14</sup>,

---

mesma concretude.

<sup>11</sup> Em coerência com aquilo que aqui estamos propondo, essa prática filosófica deve ser entendida como orgânica e dinâmica. Seu objeto, que é ao mesmo tempo aquilo que lhe concede condição de existência, a saber, a realidade histórico-social, impede que essa atividade se entenda como uma prática que se encerra em um período específico de formação acadêmica. Uma prática filosófica constante é entendida como aquela que se revisita e se refaz a todo instante em que isso for exigido.

<sup>12</sup> Admitimos, desde já, que independentemente da metodologia utilizada para o ensino de Filosofia, ou independentemente da concepção que se tenha do que é a prática filosófica, uma coisa não se dá sem a outra. A atividade filosófica (se preferirem, “o filosofar”) não existe sem a atividade de ensino. E o ensino de Filosofia não existe sem a adoção de uma (específica) prática filosófica.

<sup>13</sup> Em nenhum momento se pretenderá negar aqui o acervo histórico ou a tradição filosófica. Diferentemente do que possa parecer ou de determinadas propostas que pretendem negar o acervo considerando seu caráter eurocêntrico, entendemos que o respeito filosófico por esse acervo é fundamental para entendermos como a prática filosófica se construiu ao longo da história e continua se construindo, juntamente com seu ensino, bem como permite uma visão da totalidade (ainda em construção) dessa mesma prática e desse ensino visando saídas para os problemas históricos que ambos ensejaram.

<sup>14</sup> Entendemos à sua maneira, pois reconhecemos o caráter específico da Filosofia e de sua prática na sociedade do Capital.

na realidade concreta. Este último elemento definidor mencionado está diretamente vinculado à bem conhecida *Tese 11* de Marx sobre Feuerbach que diz o seguinte: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”<sup>15</sup>.

A relação entre a *Tese 11* e aquilo que aqui estamos defendendo como atividade filosófica se faz necessária considerando o que há pouco dissemos. Não reivindicamos aqui uma noção e uma prática de filosofia em abstrato. A prática filosófica e o ensino de filosofia devem ter por conteúdo não um objeto abstrato<sup>16</sup>, especulativo, mas um objeto real. Isso implicaria em assumir uma superação (no sentido hegeliano da palavra) do modelo atual de prática e ensino filosófico no Brasil. De certa maneira, trata-se também de uma ruptura com o modelo eurocentrado focado em interpretações textuais e debates exegéticos e filológicos sobre textos, termos e conceitos historicamente consagrados<sup>17</sup>. Não importa o quão isso pode ser impactante no modo de se enxergar a prática filosófica no Brasil atualmente e no modo como os pares do universo acadêmico filosófico enxergam essa prática. Afirmamos sem temor algum: não deve haver mais espaço para uma filosofia

---

<sup>15</sup> Cf. *A ideologia alemã*, de Marx e Engels (2017, p. 535).

<sup>16</sup> Na sexta tese sobre Feuerbach, Marx nos diz que não existe “homem” em abstrato, mas que ele é o “conjunto das relações sociais” (Marx, 2007, p. 534).

<sup>17</sup> Para este debate, sugerimos a leitura de Quijano (2005).

meramente especulativa, presa a um universo de conteúdos completamente paralelos à realidade concreta dos estudantes, da comunidade acadêmica em geral e da sociedade brasileira. Se quisermos encontrar o conteúdo real dessa prática filosófica, que se constitui enquanto ruptura e superação, devemos buscá-lo na *realidade* concreta, na sociedade, no Estado, nas relações sociais de produção e reprodução, nas estruturas que compõem a *Formação Histórico-Social* e cultural brasileira<sup>18</sup>. Quando apontamos para a categoria de “estruturas”, estamos nos referindo diretamente à noção de estruturas sociais que permitem a reprodução de determinados modos de pensamento e práticas sociais específicas. Entendemos, assim como Marx determina no *Prefácio da Primeira Edição d’O Capital* (Marx, 2013, p. 80), que as pessoas são *sujeitos-suporte* de determinadas relações sociais. Enquanto *sujeitos-suporte*, essas pessoas personificam as estruturas sociais e garantem, através de relações muito específicas, as condições de reprodução dessas estruturas. Nesse sentido, não existe “filosofia” em abstrato nem prática filosófica em abstrato, mas uma filosofia inserida e mergulhada em relações histórico-sociais típicas. Não há prática filosófica aquém ou além de uma *Formação Histórico-Social*. O

---

<sup>18</sup> Entendemos, assim como Althusser (2009) e Poulantzas (2019), que as estruturas de organização social se dão através de formações históricas muito específicas e que essas formações possuem características peculiares que jamais podem ser negligenciadas.



que chamamos aqui de determinação não pode ser entendido como um determinismo imobilista, que impediria a Filosofia e a sua prática de certa dinamicidade dentro de determinados limites dos períodos históricos. O que estamos afirmando é que a filosofia, enquanto uma atividade, deve ser entendida como uma manifestação tipicamente humana e tipicamente demarcada por certos contornos históricos e sociais.

Na obra *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx nos presenteia com um texto especial, a partir do qual podemos perceber a relação entre a formação de uma consciência (que no texto é chamada de *filosófica*) e a totalidade como uma concretude que é resultado de movimentos históricos específicos (a totalidade de complexos que mencionamos mais acima), capazes de condicionar o pensamento e produzir aquilo que chamamos de *Filosofia*, mas isso somente à medida que se entenda o ato de pensamento como um ato concreto sobre uma totalidade concreta, complexa e que se move sob e sobre contradições peculiares. Isso implica, necessariamente, em uma ruptura com o modo especulativo clássico de se produzir filosofia. Vejamos o texto a seguir:

Para a consciência – e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real – para a consciência, pois, o movimento das categorias aparece como verdadeiro ato de produção – que apenas recebe um impulso do exterior – cujo

resultado é o mundo, e isso é exato porque (aqui temos de novo uma tautologia) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (Marx, 2008, p. 259).

O mesmo se aplica aos processos formativos presentes em uma sociedade, ou aquilo que podemos denominar educação. Uma das funções principais da educação, em qualquer modelo societário, é a de produzir entre os educandos/formandos uma conformidade ou consenso no mais alto grau possível, e tudo isso dentro e por meio dos próprios limites sociais coletivamente reconhecidos, institucionalizados e/ou legalmente sancionado<sup>19</sup>. Todo processo formativo típico de uma *Formação Histórico-Social* específica pretende assegurar que cada indivíduo adote como suas as próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema em que está inserido. É princípio básico da economia política (e não se trata de economicismo) entender que, para continuar existindo, um modelo de sociedade precisa criar as condições de produção e de reprodução da sua ordem societária, o que envolve criar ferramentas formativas para a perpetuação do modelo através de novas gerações. É absurdo pensar

---

<sup>19</sup> Para um melhor entendimento desse problema da educação submetida à lógica do Capital, cf. Mészáros (2008).

educação e o ensino em geral, ou mais especificamente a prática filosófica e seu ensino, sem integrar estes ao modo de produção no qual eles estão inseridos. Entendemos assim que a prática filosófica possui um vínculo estreito com as históricas sociedades de classes e sempre respondeu à dinâmica de reprodução social presente nessas sociedades. Mais do que “responder”, a filosofia e sua prática sempre foram uma manifestação das totalidades complexas presentes nas sociedades. Ora a favor e legitimando os movimentos internos à essas sociedades, ora contra (embora de maneira muito mais rara) e se colocando como crítica do movimento organizador dessas sociedades. Não precisamos revisitar toda a História da Filosofia, em específico a ocidental, para fazer lembrar que de Platão e Aristóteles a Heidegger e Habermas toda a História da Filosofia e seus incontáveis pensadores (e as poucas pensadoras que poderíamos demarcar facilmente aqui, o que é sintomático daquilo que estamos neste momento explicando) a filosofia sempre esteve envolvida com os problemas que assombravam, de maneira bem peculiar, os indivíduos que constituíam respectivamente suas sociedades e as relações características destas sociedades. O modo como essas sociedades reproduziam sua existência material impactava diretamente o modo como elas criavam suas mais diversas manifestações filosóficas, pois havia, e continua havendo, uma relação direta

entre o modo como reproduzimos nossa existência material (não reduzamos aqui materialidade a tangibilidade) e o modo como representamos nossas ideias que são, por vezes, utilizadas para justificar o modelo de reprodução material. Esse modo específico de reprodução da existência material permitia, e continua a permitir, o reconhecimento de determinadas estruturas sociais. Defendemos desde o início de nosso texto que é papel da atividade filosófica e do ensino de filosofia o aprofundamento no entendimento, na interpretação, na defesa dessas estruturas ou no ataque a essas estruturas, visando sua manutenção e/ou sua desconstrução. Um elemento fundamental para a defesa de nosso argumento e sua fundamentação teórica é a *Tese 11* de Marx (2017, p. 535) que mencionamos anteriormente e que abordaremos com mais calma a seguir, mas que repetiremos para facilitar nossa análise: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Partimos do pressuposto de que há no pensamento de Marx uma defesa da necessidade de que a Filosofia, enquanto atividade tipicamente humana e vinculada a sociedades de classe específicas, torne-se uma prática mais do que uma mera atividade especulativa ou de interpretação; e isso não apenas nos textos de juventude, mas em especial nas *Teses sobre Feuerbach* e n’*O Capital*. A partir de Marx, podemos defender que

a atividade filosófica, definida mais acima, é um processo necessário de transformação da prática filosófica e seu ensino, um processo de vir-a-ser considerando as necessidades do tempo histórico em que a filosofia está vinculada. Esse “tornar-se”, esse “vir-a-ser” da filosofia e seu ensino só é possível tendo em vista o fato de que já existe uma prática filosófica típica em cada momento histórico e em específico no Brasil, bem como um ensino também típico. É a partir e para além desse ensino e dessa prática enraizados nos cursos de Filosofia e no universo acadêmico brasileiro que se deve pensar o *tornar-se* da filosofia em uma atividade filosófica e uma filosofia da práxis<sup>20</sup>. A atividade filosófica como instrumento de interpretação e intervenção só poderá apontar para um horizonte, a saber, o horizonte de transformação da realidade concreta. E justamente aquela realidade na qual estão inseridos todos os partícipes de uma sala de aula de Filosofia. Seu papel não pode ser outro senão o da intervenção direta e transformação, dentro dos limites que lhe cabem, das estruturas sociais de reprodução da existência da sociedade concreta brasileira.

---

<sup>20</sup> Por *práxis* “...refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a ‘filosofia’ (ou melhor, o ‘pensamento’) da ‘práxis’” (Bottomore, 2012, p. 460).

Desse modo, a atividade filosófica e o ensino de filosofia devem ser vistos como uma prática para além da mera reprodução de um acervo histórico já consagrado, coisa típica de cursos de graduação e de boa parte da produção acadêmica na área<sup>21</sup>. A filosofia e sua prática, expressão que não poderá ser entendida mais em separado, não será reduzida à mera especulação sobre a realidade, nem a uma simples racionalização da realidade ou criação de conceitos. A atividade filosófica, nos termos aqui defendidos, não se trata da constituição de um espírito crítico e reflexivo nos estudantes, permitindo-os tornarem-se melhores cidadãos e mais engajados com questões desta sociedade específica. Desde o início deste texto estamos defendendo um papel fundamental para a atividade filosófica e para o ensino de filosofia que é o de compreensão e intervenção direta na ordem social vigente, visando sua inteira transformação. A Filosofia, sua prática e seu ensino, ao nosso ver, são diretivas e exigem que se “ponha a mão na massa” para, justamente, construir ou desconstruir a realidade concreta e seus pressupostos. A Filosofia, sua prática e seu ensino devem possuir, a

---

<sup>21</sup> Seria aquilo que Jorge L. Viesenteiner (2018) chama de uma “neosofística” ou o “especialista de gabinete”. Esse especialista de gabinete nada mais faz do que uma pesquisa voltada única e exclusivamente para seu nicho dentro da universidade. A pesquisa, nesses moldes, não responde a demandas sociais, culturais e políticas da comunidade, mas somente aos grupos específicos com uma linguagem fechada e uma produção endógena totalmente voltada para o universo de discurso acadêmico.

partir desta perspectiva que aqui se começa a desenhar, uma função ativa dentro do metabolismo social. No seu processo de devir histórico como apontamos acima, que exige a transformação das práticas filosóficas atuais, a atividade filosófica e o ensino de Filosofia devem ser reconhecidos como instrumentos de uma educação voltada para a desalienação, uma educação como “transcendência positiva da autoalienação do trabalho” (Mészáros, 2008, p. 59). Em seu texto “Educação para além do Capital”, Mészáros nos diz o seguinte:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar “completamente as condições de sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser” (2008, p. 59).

Como o próprio Mészáros nos alerta, é fundamental que, a partir de uma educação baseada na contrainternalização das estruturas do Capital, a ação transformadora, e não apenas interpretativa, seja uma ação de intervenção consciente do processo histórico de formação de um modelo societário e consciente da necessidade de superação da alienação típica que é

reproduzida no modelo societário em questão. Isso reflete o papel que uma filosofia enquanto *práxis*, enquanto atividade transformadora e seu ensino possuem no quadro da dinâmica social global em que está inserida. A ação consciente, que não é simples interpretação, que não é um simples manuseio de conceitos historicamente consagrados, que não se resume a mera e estéril negação do fato (mesmo que seja uma negação crítica), não pode ser condicionada e silenciada pelo objeto negado – as relações de produção e reprodução do Capital –, mas motivada pela sua superação através da interação e intervenção direta. O horizonte de mudança não pode, jamais, condicionar sua linha de atuação/aproximação de acordo com o objeto negado. Isso se torna um ciclo vicioso de manutenção e, quando muito, de reformas das estruturas que se sustentam a despeito das crises sistêmicas e cíclicas da sociedade burguesa. Portanto, o papel da filosofia e de seu ensino é um papel político-diretivo. Deve apontar para as condições de produção e reprodução das estruturas da sociedade, problematizá-las, desmistificá-las, e direcionar, dentro dos seus limites de ação, para possíveis saídas ou para estratégias de saídas da condição alienante típica da sociedade do Capital e seu ensino<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Para reforçar nossas teses em defesa de um ensino de Filosofia comprometido com a realidade social concreta, recomendamos a leitura do texto de Christian Lindberg Lopes do Nascimento intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica como Abordagem Metodológica para o Ensino de Filosofia* (2021).



Essa alienação que temos mencionado é resultado de processos históricos particulares que determinaram nossa concepção de trabalho e nosso modo de reprodução da existência material e espiritual. Como Marx e Engels nos dizem:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx & Engels, 2007, p. 87).

Se é o trabalho aquilo que funda o ser social, o trabalho sob as condições históricas determinantes da lógica do Capital condiciona este mesmo ser e o prepara para as relações sociais de produção e reprodução da sociedade capitalista, cuja determinação em última instância é a da lei do valor, ou lei de valorização do valor (Cf. Marx, 2013, p. 229ss). O ser humano não só faz atividades/trabalhos que alteram a natureza externa, mas também é constituído e reconstituído pelas atividades que faz. Não foi outra coisa senão o trabalho como mediação entre natureza e ser humano que retirou este de sua imediata condição natural para

transformá-lo em ser social. O trabalho é a categoria que funda o ser-social. Como o próprio Marx nos diz:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho (Marx, 2013, p. 255).

Os processos formativos, entendidos como elementos essenciais para a dinâmica de reprodução do trabalho, participam dessa fundação do ser social como parte imprescindível. Como bem sabemos, o ser humano precisa produzir continuamente sua existência material e espiritual. Diferentemente de outros animais com uma capacidade de adaptação à natureza em um nível suficiente para sua existência, os seres humanos adaptam a natureza à sua existência e a transformam. É por isso que dizemos que o trabalho humano deve ser entendido a partir de sua característica teleológica e não como qualquer atividade. A educação e o ensino, enquanto processos formativos, devem ser considerados como fenômenos próprios dos seres

humanos. Isso nos permite afirmar que ela é elemento necessário para o processo de trabalho. O próprio processo de trabalho em si já exige o processo formativo como temos afirmado. Para sua reprodução material, para a manutenção de sua existência, o ser humano necessita da ferramenta educacional como parte do processo de antecipação ideal dos objetivos propostos pelo trabalho. A educação e ensino permitem a representação e reprodução em nível ideal dos objetivos que se colocam como reais para a existência humana. Em sua mais famosa obra, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani diz: “...o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. É óbvio que, nesse trecho de texto, Saviani não se refere a uma produção biológica ou natural do ser humano (a despeito de todos os avanços possíveis das ciências biológicas e tecnológicas, não é esse o ponto aqui). O autor parte de uma diferenciação, e não oposição, entre natureza e história para explicar como a educação e o ensino, que aqui estamos defendendo como processos formativos fundamentais para garantir a atividade de trabalho, são elementos do movimento de constituição histórica do que é o ser humano, que não se resume a um ser natural. E eis aqui um ponto central para nosso debate: a atividade filosófica e o ensino de filosofia são resultados de uma construção histórica que permitiu

definir e constituir o ser humano enquanto um ser único para além de suas características biofísicas. A prática filosófica e seu ensino sempre estiveram, à sua maneira e de acordo com o tempo histórico, envolvidos com a produção da ideia do que é o ser humano. Mas essa prática e esse ensino não podem ser resumidos à reprodução mecânica do saber historicamente produzido, o que reflete o caráter do trabalho alienado e seu impacto no processo formativo educacional que opera dentro das relações de produção do Capital.

Algo que não podemos deixar de mencionar, mesmo que de maneira superficial, é o caráter do trabalho nas relações sociais de produção capitalistas. Isto porque é impossível falar de educação e ensino, de uma prática filosófica e um ensino de filosofia, sem falar das relações de trabalho na sociedade do Capital, que são relações muito específicas, relações de determinado tipo onde a humanidade, o trabalhador e a trabalhadora, retira de si e coloca no mundo, e aquilo que é produzido lhe enfrenta como potência estranha (em um movimento dialético)<sup>23</sup>. Quando falamos de trabalho na sociedade do Capital, sai de cena o ser histórico natural identificado com seu trabalho enquanto atividade própria e entra em cena o “trabalhador” em abstrato, que precisa de uma mediação para manter a

---

<sup>23</sup> Sobre alienação, cf. *Os Grundrisse* de Marx (2016, p. 705).

própria existência. O processo de alienação/estranhamento do trabalho definido por Marx nos *Manuscritos Econômicos filosóficos* (Marx, 2017, p. 80ss) pode ser resumido da seguinte maneira: 1) trabalhador e produto do trabalho: objeto estranhado e com poder sobre ele (estranhamento da coisa); 2) trabalho com o ato da produção no interior do trabalho: atividade estranha, não pertencente a ele (estranhamento de si); 3) o gênero humano: transformação em objeto (alienado do seu ser genérico – entre o ser humano e o gênero humano em geral); 4) o ser humano está alienado do ser humano enquanto outro. Do humano com outros seres humanos (degradação). Todo o processo educacional e de ensino se dará dentro do quadro de alienação/estranhamento do trabalho na sociedade burguesa. É típico da *Formação Histórico-Social* burguesa a exigência de determinada qualificação para o mundo do trabalho. Da mesma maneira que há historicamente um processo de subsunção formal e real do trabalho ao modo de produção capitalista, podemos falar de uma subsunção real dos processos formativos ao modelo mercantilizado do Capitalismo<sup>24</sup>. Se houve

---

<sup>24</sup> Para uma análise mais aprofundada sobre esse ponto, sugerimos o texto de Vitor Henrique Paro intitulado *O Capital para educadores: aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor*. Nas páginas 98 e 100, Paro nos diz o seguinte: “Falamos em subsunção formal quando queremos destacar a forma social dessa subordinação do trabalho ao capital, mas se trata de algo tão real e verdadeiro quanto a chamada subsunção real... Com o desenvolvimento do capitalismo, essa alienação básica original, nem sempre visível aos olhos, ganhará forma concreta e perceptível, ao dividir-se exacerbadamente o processo de trabalho, consubstanciando-se naquilo que chamamos de subordinação real

uma adequação processual das relações de trabalho à forma universal da produção de mercadorias no capital até alcançar uma imposição concreta em toda atividade produtiva, caracterizando sua subsunção real, o mesmo aconteceu com os processos formativos que acompanham o desenvolvimento do trabalho, portanto, o mesmo ocorre com o ensino de filosofia e sua prática. Nesse sentido, a educação e o ensino passaram a ser completamente determinados pela dinâmica do capital, pela necessidade do respeito à lei do valor e à valorização do capital, pela produção, em escala universal, da mercadoria (apenas a título de simples exemplificação, basta observar como o universo acadêmico adota o critério de produtividade como elemento definidor do que é a prática filosófica e científica em geral). É nesse quadro de reprodução social que está inserido a prática filosófica e o ensino de filosofia. E é contra esse quadro que estamos defendendo uma atividade filosófica como interpretação e transformação da realidade.

É fundamental, então, enxergarmos o ensino de Filosofia como um meio para a superação desse processo histórico de alienação, mas sem jamais confundir esse processo, que é contínuo dentro dos limites estruturais da sociedade burguesa, com o resultado final,

---

do trabalho ao capital.”

que implica a superação efetiva e a realização das totalidades e potencialidades humanas. A superação da alienação só será possível com uma reestruturação completa, profunda e radical das nossas condições de existência, e é papel de um ensino de Filosofia, enquanto práxis transformadora, colaborar, mesmo que dentro dos limites estruturais já mencionados, com essa transformação, e não se resumir a uma mera interpretação da realidade, menos ainda a uma mera interpretação de textos históricos consagrados. Um ensino e uma prática que terão como horizonte aquilo que Marx chamará na obra *Sobre a Questão Judaica* de “emancipação humana”. No texto mencionado, Marx deixa claro que a emancipação política é uma transformação típica da sociedade burguesa (Marx, 2010, p. 51). O que nos leva a entender que não basta defender uma prática filosófica que se conforme aos limites estruturais dessa sociedade, mas uma que proponha a ruptura com suas raízes profundas, que são raízes de exploração e alienação humana. Nas palavras do próprio Marx (2010, p. 54):

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações

individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

Um ensino de filosofia enquanto práxis nos permitirá entender que a emancipação política, dentro dos limites estruturais da sociedade burguesa, não pode ser entendida como a emancipação plena, uma vez que ela mantém, de maneira acrítica, todas as estruturas de seu fundamento, funcionamento e reprodução intocadas. Ela faz apenas assimilar os indivíduos enquanto cidadãos<sup>25</sup> e ocultar o caráter de classe das relações sociais nas quais estes estão inseridos. Mais uma vez deixamos claro que não se entende ensino e prática filosófica neste texto sem vincular compreensão da realidade e intervenção na realidade. As duas coisas caminham de mãos dadas. Parafraseando uma tese famosa de Kant (*Crítica da Razão Pura*, A51 = B75/76), uma suposta compreensão da realidade sem o compromisso com a intervenção direta e consciente na mesma realidade é uma compreensão vazia de sentido histórico-social. Por outro lado, uma intervenção na

---

<sup>25</sup> Vale a pena lembrar o que nos diz a LDB nº 9.394: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Entendemos que os dispositivos legais possuem uma interferência direta no modo de ensino. Em específico, a Lei n. 9.394/96 dispõe uma perspectiva instrumental para a Filosofia no ensino médio: oferecer os “conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”. Isso configura a Filosofia e o ensino de Filosofia como um meio.



realidade desprovida de uma tentativa de sua compreensão crítica a partir de um método específico (neste caso, sem o materialismo histórico-dialético) é uma intervenção cega e desprovida de direcionamento prático-político, que é de fato o que nos interessa.

Mas como tornar a sala de aula um espaço filosófico para a interpretação e a proposta de intervenção transformativa da realidade? Chegamos ao final do texto e ao ponto em que nos apoiamos na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para intencionar um ensino de Filosofia voltado para a realidade concreta, para sua interpretação crítica a partir do materialismo histórico-dialético e para o direcionamento político de sua transformação.

A diferença entre metodologias e abordagens do ensino de filosofia que não adotam o materialismo histórico-dialético como elemento central passa por uma questão fundamental: qual a ação direta após o processo formal de ensino? O que fazer depois de uma aula de Filosofia? Existe uma limitação nas abordagens que visam apenas constituir o que chamam de espírito crítico ou reflexivo nos estudantes. Essas abordagens se limitam a contribuir para uma formação cidadã dentro do quadro institucional da sociedade burguesa. Como o próprio Saviani diz: “O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção

acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (2019, p. 75). Nesse sentido, defendemos que a sala de aula (seja do Ensino Médio seja do Ensino Superior) deve ser espaço para criação, reprodução criativa, para problematização, para crítica, para produção e criação de pensamento e ideias ou a desconstrução destas. A sala de aula deve estar vinculada à capacidade natural reflexiva do ser humano e à sua realidade histórico-social. O ensino de Filosofia não deve perder de vista, jamais, as condições sob as quais os sujeitos históricos se encontram e sua potencialidade transformadora. O ensino de Filosofia não pode ser uma exposição de antiguidades imóveis e etéreas. O ensino de Filosofia deve ser um ensino vivo. A proposta é que não seja um ensino simplesmente atrelado à contemplação ou revisitação do já existente acervo histórico conceitual. Se é possível pensar uma prática filosófica no Brasil e um tipo de ensino de Filosofia no Brasil, que ele seja feito a partir da realidade concreta brasileira, sem expurgar arbitrariamente ou negligenciar arbitrariamente toda a produção histórica. Somente assim se poderá pensar a filosofia e seu ensino como um real instrumento de transformação (não o único), quando ela não se esgota em atividades desconexas da concretude e imersas no universo do discurso especulativo. Não há didática fora do tempo histórico, e não há ensino de Filosofia fora do tempo

histórico.

Em seu texto, *A Pedagogia Histórico-Crítica como abordagem metodológica para o ensino de Filosofia*, Christian Lindberg Lopes do Nascimento faz uma leitura adequando a PHC para a prática docente em Filosofia, o que nos interessa bastante aqui pela proximidade de seu texto e de sua proposta com a nossa defesa de uma relação entre um ensino em uma prática filosófica e a *Tese 11* de Marx. Isso fica bastante evidente no trecho que se segue:

A PHC defende a transformação radical da estrutura social e econômica da sociedade capitalista por entender que só assim o ser humano se emancipa e se torna verdadeiramente livre. Ela compartilha a formulação marxista de que “[...] os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão agora é transformá-lo” (MARX; ENGELS 1984b, p. 111). Em outros termos, aprender conteúdos no ambiente escolar só tem sentido, se contribuir com a prática social emancipatória (Nascimento, 2021, p. 113).

Uma atividade filosófica e seu ensino, ao nosso ver, só faz sentido se se comprometer com essa transformação radical da estrutura social e econômica da sociedade, óbvio que respeitando seus próprios limites de interpretação e transformação da realidade concreta. Usar a PHC como abordagem metodológica para o ensino de filosofia nada mais é que usar o *materialismo histórico dialético*, aplicando-o tanto à atividade filosófica em sua produção acadêmica e científica quanto em sala de aula. Isso permite entender o

método de ensino em filosofia como uma *totalidade orgânica*. Qualquer método de ensino deve ser levado a cabo sendo considerado como uma totalidade orgânica, uma totalidade em movimento constante e que se constrói e reconstrói dialeticamente. Jamais o método deverá ser considerado a partir de momentos estanques, compartimentados em etapas e separados<sup>26</sup>. Para isso, a PHC nos oferece aquilo que chamaremos, em concordância com Saviani e Lindberg, de *os momentos da prática docente em Filosofia*. Diferentemente de uma abordagem de visitação histórica, baseada na memorização e repetição, e de uma abordagem temática, que aponta para problemas históricos e dialoga com a realidade, mas padece do passo seguinte, a proposta da PHC para o ensino de Filosofia pode ser entendida da seguinte maneira (Saviani, 2008):

1) *prática social* (movimento dialético inicial): é o princípio da prática pedagógica e o momento de aproximação entre estudantes, suas realidades e o docente e sua realidade. Neste primeiro momento, que só é assim caracterizado considerando o aspecto cronológico, há um respeito

---

<sup>26</sup> Sobre esse ponto, Lindberg nos diz o seguinte: “Pensar em uma metodologia do ensino sob a ótica da PHC exige entendê-la como algo em constante transformação. Significa estabelecer algo provisório, transitório, que passe constantemente pelo crivo da crítica e não perca a perspectiva da prática social emancipatória. Assim, o uso da PHC como metodologia para o ensino da Filosofia deve ser feito com base nessas variantes, visto que ela se alicerça no bojo do desenvolvimento histórico da humanidade” (Nascimento, 2021, p. 118).

fundamental pela vivência e pela existência sócio-histórica dos estudantes e seu conhecimento sobre determinados problemas que os envolvem especificamente. Isso se faz necessário para que o conteúdo a ser trabalhado mostre vinculação com a realidade, sendo assim socialmente necessário;

2) *problematização* (vincula-se dialeticamente ao primeiro movimento): a prática social é elevada ao caráter de problema filosófico e passa a ser analisada e investigada levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento;

3) *instrumentalização*: fazer uso de todo o conteúdo à disposição para a resolução do problema apontado na prática social ou, ao menos, o estabelecimento de seus contornos teóricos e filosóficos. A parte da instrumentalização pode ser riquíssima, uma vez que ela não se limita a um uso no sentido de solucionar o problema, mas também de identificar suas raízes teóricas ao longo da História da Filosofia. Isso fica nítido no caso dos debates sobre racismo estrutural e como o pensamento ocidental colaborou para um silenciamento histórico do pensamento não eurocentrado. Além disso, é fundamental permitir o acesso a todo o saber

sistematizado e historicamente produzido<sup>27</sup>;

4) *catarse*: é o momento em que o processo formativo no qual estão envolvidos todos os partícipes se conclui com a apreensão do conhecimento necessário para quebra de paradigmas que estavam estabelecidos pela prática social inicial. Segundo Saviani: “[...] O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo” (2008, p. 72). A assimilação do conhecimento produzido é fundamental para a atividade filosófica enquanto uma práxis transformadora;

5) *prática social* (movimento dialético final): entende-se esse momento como uma ressignificação do problema inicial, resultado da relação dialética entre a problematização, a instrumentalização e a *catarse*. Há um retorno à prática inicial, mas não mais com o mesmo significado que antes se atribuía a ela. A intenção é o direcionamento da interpretação do problema para sua possível transformação em sociedade.

Em resumo, e para concluir nossa provocação desenvolvida ao longo de todo nosso texto, a filosofia não

---

<sup>27</sup> Saviani (2008) explica a instrumentalização nos seguintes termos: “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar”.

pode ser uma caricatura empoeirada do passado nem um conjunto de elucubrações empedernidas. Ela deve ser reconhecida como orgânica e viva. Nesse sentido, ela deve ultrapassar a histórica pedra fundamental da atividade contemplativa sobre a qual ela foi e continua sendo reproduzida, seja em sala de aula, seja em trabalhos acadêmicos, seja na simples reprodução mecânica de um acervo histórico consagrado, ou em qualquer outra prática cujos princípios estejam baseados nas reduções acima citadas. A filosofia reduzida a mera interpretação e contemplação se transforma em uma barreira para qualquer atividade consciente que vise à transformação de uma realidade concreta recheada de problemas urgentes e inadiáveis (e que fique registrada uma observação importante: somente às custas de uma enorme mistificação da sala de aula de Filosofia para que esses problemas estruturais profundos passem despercebidos ou sejam ignorados. Aliás, a mistificação da sala de aula de Filosofia e do conteúdo filosófico é um problema grave). E eis aqui uma chave de leitura fundamental para esta concepção de filosofia enquanto práxis: a realidade concreta e a *Formação Histórico-Social* que se apresenta diante da filósofa e do filósofo, da professora e do professor de Filosofia, da pesquisadora e do pesquisador em Filosofia, dos estudantes que compõem a sala de aula. Não se trata simplesmente da leitura e interpretação dos textos já consagrados, das

elucubrações passadas, presentes e futuras que se fazem à revelia da vida cotidiana e da concretude sócio-histórica. Se a Filosofia é a arte do problema, não pode se resumir aos problemas do passado (por mais que muitas vezes estes ainda sejam alguns dos presentes) nem aos problemas de interpretação de textos. Importante frisar que o que se diz aqui é que a Filosofia e a prática filosófica, seu ensino, não pode se resumir a isto que foi dito anteriormente. Em nenhum momento se diz que ela não possa incluir na sua concepção as práticas de interpretação dos textos históricos, racionalização, criação de conceitos e elucubração. A práxis coloca como papel histórico<sup>28</sup> da atividade filosófica uma função de instrumento de luta social através do conhecimento da realidade e de suas estruturas, o que indica o caráter interpretativo da filosofia e da intervenção direta nos mecanismos de reprodução das estruturas dessa sociedade, e indica, também, o caráter intervencionista e transformativo da filosofia no sentido aqui defendido.

---

<sup>28</sup> Sobre a importância de se entender a filosofia dentro de um contexto histórico e com um papel específico, cf. Coutinho (2020, p. 165): “Que a filosofia da práxis conceba a si mesma de um modo historicista, isto é, como uma fase transitória do pensamento filosófico, esta concepção, além de estar implícita em todo seu sistema, resulta explicitamente da conhecida tese segundo a qual o desenvolvimento histórico se caracterizará, em determinado ponto, pela passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade. Todas as filosofias (os sistemas filosóficos) que existiram até hoje foram a manifestação das íntimas contradições que dilaceram a sociedade.



**Abstract:** This paper deals with the defense of a teaching of philosophy and a philosophical activity that are constituted together and as an instrument for the interpretation and transformation of concrete reality. We will establish a direct relationship with the notion of philosophy of praxis in Marx and his famous well know *Thesis 11*, as well as with the Historical Critical Pedagogy intending the proposal of a philosophical activity as an instrument of interpretation and transformation of the bourgeois social order.

**Keywords:** Philosophical activity, Philosophy teaching, Interpretation, Transformation.

## Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G; GUATTARRI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, C. L. L. do. *A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. 5. ed. Trad. Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia*

*moderna*. 3. ed. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Org. de Osvaldo Coggiola. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl. *Introdução à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

MAZZEO, Antonio Carlos. *Estado e burguesia no Brasil*:

*origens da autocracia burguesa*. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. *Educação para Além do Capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. Trad. Magda Lopes e Paulo C. Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

NASCIMENTO, C. L. L. *A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

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

PARO, Vitor Henrique. *O Capital para educadores ou aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor*. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Trad. Maria Leonor F. R. Loureiro e Danilo Enrico Martuscelli. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

SAES, Décio. *A Formação do Estado Burguês no Brasil (188-1891)*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA JR., Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia e Circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIESENTEINER, Jorge L. Pesquisa em filosofia e filosofar: Entre o engajamento e o rigor conceitual. In: DUTRA, Jorge da Cunha; GOTO, Roberto (Org.). *O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de filosofia*. Blumenau: Editora do Instituto Federal Catarinense, 2018. v. 2, p. 23-35.