

## **WALTER BENJAMIN E O ENSINO DE FILOSOFIA: UMA DIDÁTICA DA EXPERIÊNCIA**

*Thalles Rodrigues de Oliveira*

### **RESUMO**

Este estudo versa sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil a partir de uma óptica da filosofia da história de Walter Benjamin. Pretende-se evidenciar outro olhar para a história, distanciando da percepção linear e positivista, pois esta visa o espaço vazio com o constructo científico. Benjamin compreende a história em um campo aberto, de intenso movimento e dissociada do aspecto teleológico, divergindo dos teóricos positivistas. Ademais, o presente trabalho tem por escopo analisar os períodos de presença e ausência da Filosofia no ensino básico. Finalmente, o trabalho em apreço busca sugerir, baseado na filosofia benjaminiana, uma nova possibilidade da construção de saberes necessários para o professor de Filosofia no ato do seu ensino.

**Palavras-chave:** Walter Benjamin. Filosofia. Ensino. História. Método

## **WALTER BENJAMIN AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY: A DIDACTIC OF EXPERIENCE**

### **ABSTRACT**

*The following project refers to the history of teaching Philosophy in Brazil highlighting the view of Walter Benjamin. This research aims to expose another perspective to history, distancing itself from the linear and positivist perception, because this propose the empty space with the scientific construct. Benjamin understands history in an open field, with intense movement and dissociated from the teleological aspect, diverging from positivists. Otherwise, periods of presence and absence of Philosophy in basic education. Finally, this study attempt to reflect and suggest, based on Benjamin's philosophy, a new possibility for the construction of necessary knowledge for the Philosophy teacher in the act of teaching actually.*

**Keywords:** *Walter Benjamin. Philosophy. Teaching. History. Method.*

## **Introdução**

Os problemas que resultaram na pesquisa sobre a “Filosofia e Ensino: uma interpretação à luz do conceito de história em Walter Benjamin” foram: descontinuidade do ensino de filosofia, a massificação do ensino de filosofia e o limite do ensino de filosofia no ensino médio.

O professor atualmente encontra diversos desafios no seu lecionar, tendo em vista que o mesmo enfrenta uma disputa pela atenção dos estudantes com as novas formas de interação social, mediadas pelas novas tecnologias e redes sociais. Mas a apreensão desses meios de maneira metódica e estrategicamente organizada pode incorporar novas práticas didáticas que integrem os indivíduos na democratização do acesso ao conhecimento, como apostava Benjamin no seu texto “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 2014). O professor não pode se deixar conduzir pelo desinteresse, mas buscar utilizar do encantamento para conduzir o aluno às curiosidades dos conhecimentos e sua importância. As diversas ferramentas tecnológicas ajudam no acesso mais rápido e fácil a textos, vídeos dentre outras fontes de informação. Os alunos, em meio a essas vivências, podem ter dificuldades ao tentarem associar de forma rápida os conceitos, mas, com habilidade, o professor pode orientá-los a utilizar essas ferramentas de maneira metódica e significativa.

O educador deve se atentar à educação como forma de transformação, curiosidade e observação. A partir do conceito de experiência, que efetiva as relações de troca e constrói espaços de conhecimento, a filosofia de Walter Benjamin nos possibilita enxergar outros mecanismos diante desses desafios da técnica e da individualização das vivências.

Entender o contexto político da educação é importante para entender as relações de aplicabilidade do conteúdo. Observa-se a necessidade de trabalhar com método que possibilite o pensar correto do discente, com intuito de conduzir para a apreensão do seu tempo e espaço.

Portanto, o educador precisa saber escutar, aceitar e refletir, além de desenvolver outras atitudes que despertem o interesse e a motivação dos estudantes para participarem dos estudos da filosofia.

O presente artigo é uma síntese das questões pesquisadas na monografia, que tem por finalidade apresentar aos professores e pesquisadores em filosofia – não só aos que lutam a cada dia para um ensino melhor, mas também para aqueles que reproduzem o discurso da história oficial – uma possibilidade para uma didática filosófica, uma didática que percorra o caminho da experiência.

A história oficial, segundo Walter Benjamin<sup>1</sup>, foi sempre contada sob a ótica dos vencedores, dos heróis e conquistadores. Neste sentido, o curso desta história oficial parte de um devir histórico, e não de um simples procedimento desligado do concreto. Nessa perspectiva oficial, o progresso se dá sobre ações claras e evidentes da história, mostrando que há a necessidade de um concatenamento dos fatos passados, num movimento de afirmação de um poder dominante. Porém, no pensamento benjaminiano, há que se recontar a história sob outra ótica: a ótica daqueles que não tiveram vez nem voz; a ótica dos derrotados e oprimidos. Para Gagnebin,

A originalidade teórica de Benjamin consiste em não se contentar com a denúncia dessa visão determinista *da História* (grifo nosso). Ele procura ir além, criticando a concepção de tempo que a sustém e que permite pensar o devir histórico independente da ação humana (GAGNEBIN, 1993, 20).

Com isso, percebe-se a importância do estudo da história do ensino de Filosofia no Brasil a partir de uma perspectiva dos atores do processo que a construiu e que podem demonstrar uma visão diferente daquela dos manuais oficiais. O que se espera é que, trazendo à tona esses fatos históricos sobre o ensino de Filosofia no Brasil no âmbito da Educação Básica em seus aspectos

---

<sup>1</sup> Em seu texto “Sobre o conceito de história”, Walter Benjamin, filósofo da Escola de Frankfurt, descreve suas teses sobre um novo conceito de história, a começar de um processo de revisão ou rememoração, numa concepção dos excluídos que alteraria a ótica da historiografia oficial.

singulares, seja alcançado um melhor discernimento sobre as dificuldades da afirmação da filosofia e do seu ensino.

A necessidade e o desafio do professor de Filosofia é conseguir comunicar conhecimentos ao jovem e o desafiar a produzir a sua compreensão do que está sendo exposto, revelada por um meio dialético o pensar correto, possibilitando ao educando sua emancipação e apreensão dos seus espaços, independentemente da sua posição social, credo e cor. Entretanto, o aspecto mais complicado desse ato pedagógico é afinar o ponto de convergência entre a sua realidade e o que é discutido, principalmente em relação às escolas públicas, em que há uma grande multiplicidade de realidades dos jovens. Existem metodologias de ensino que trazem formas e aparatos para desenvolver a afetação no discente, todavia a ausência de conhecimento sobre essas metodologias ou a falta da sua utilização dificulta a transmissão dos conceitos pensados pelos filósofos.

A proposta é conduzir o melhor ensino de Filosofia no Ensino Médio, com intenção de afastar-se da história oficial do ensino, expor a sua história à luz de Walter Benjamin, refletir sobre a sua problemática e traçar uma possível metodologia a partir da filosofia benjaminiana. O presente artigo é composto por dois capítulos: o primeiro busca orientar sobre o conceito de história de Benjamin, compreendendo o curso oficial da história, as implicações na lógica positivista do progresso e a crítica da Walter Benjamin; já o segundo busca expor o problema do ensino de filosofia quando ele se torna obrigatório e começar a constituir um método alicerçado na teoria de Benjamin.

A leitura da filosofia de Walter Benjamin proporciona compreender o seu universo teórico, buscando na história uma narrativa, uma experiência, para resistir aos momentos de crise, seja ela política, sanitária, social, econômica *etc.* O texto de Terry Eagleton “O Rabino Marxista: Walter Benjamin” chama atenção para essa capacidade da filosofia benjaminiana de resgate, de criar condições e possibilidades para um viver “(...)”, aquilo que, sob extrema pressão, pode ser juntado às pressas e mantido à mão para ser

utilizado. Seu projeto é explodir o *continuum* letal da história com as poucas armas que lhe são possíveis” (EAGLETON, 1993, 242).

## **1 Walter Benjamin e a história do ensino de Filosofia**

O primeiro capítulo tem o intuito de orientar o olhar da filosofia na história do ensino no Brasil por intermédio do conceito de história de Walter Benjamin. As referências benjaminianas decorrem principalmente da leitura das “Teses Sobre o Conceito de História”, do próprio autor, e de textos dos comentadores Michael Löwy, Olgária Matos, Terry Eagleton e Jeanne Marie Gagnebin. A leitura do Benjamin possibilita ir ao encontro de uma interpretação da história por outra óptica, a qual nos orienta a revisitar a história de maneira a enxergar a percepção dos vencidos. Nota-se que a ideia homogênea, progressiva e finalista da história é vazia, orientada pelas formas de dominação. Esse olhar não coloca em voga o outro estado da história, não faz o movimento dialético necessário para o seu conhecimento integral.

A história através da óptica dos vencidos, ou das ocasiões nas quais eles conseguiram se posicionar efetivamente, é o momento que o motor da história triunfou, pois encontrou a sua força messiânica, a força que consegue ler os movimentos intempestivos da história e coordená-los, a força que rompe o vazio, que rompe o caráter evolucionista da visão tecnocientífica. Em síntese, são fatores que levam a uma prática educativa cada vez melhor: rememorar o ensino de Filosofia; perceber na história os movimentos didático-pedagógicos que visavam fortalecer ou enfraquecer o estado da Filosofia no ensino brasileiro; contemplar os modos do ensino de Filosofia e a sua necessidade de aprimoramento; bem como preocupar-se com os documentos oficiais e com a forma com que a filosofia se apresenta.

### **1.1 Um Olhar Sobre a História do Ensino de Filosofia no Brasil**

A história segundo Benjamin (1987) parte de um movimento histórico

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

aberto, heterogêneo. Benjamin nos possibilita enxergar a história para além do historicismo positivista, que contempla os avanços tecnocientíficos no tempo homogêneo e vazio, avanços esses que só afirmam a história dos vencedores e encaminham para a barbárie, como vemos na Tese XVII:

O historicismo culmina legitimamente na história universal. Em seu método, a historiografia materialista se distancia dela talvez mais radicalmente que de qualquer outra. A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio (BENJAMIN, 1987, 231)

A visão materialista da história que Benjamin destaca diverge daquilo que acreditavam os pensadores da social-democracia, que é o fim inevitável, o desenrolar da história de maneira natural e evolucionista. Benjamin não acredita no “piloto automático” dessa história. Na Tese I, o filósofo alemão já nos mostra que é preciso um olhar messiânico, uma força que rompa com o processo natural da história “O fantoche chamado ‘materialismo histórico’ ganhará sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia” (BENJAMIN, 1987, 222).

O comentador Michael Löwy, no seu texto “Walter Benjamin: Aviso de Incêndio – uma leitura das teses ‘Sobre o conceito de história’”, aponta, na Tese I, para o duplo sentido de ganhar a partida: o primeiro sentido indica para a luta contra a história dos opressores; já o segundo, para a luta política do fascismo.

O processo histórico benjaminiano evidencia a rememoração como atividade necessária para a construção da constelação, como afirma Löwy, “A rememoração tem por tarefa, segundo Benjamin, a construção de constelações que ligam o presente e o passado” (LÖWY, 2005, 131). Assim, a constelação é um método que Benjamin utiliza, cujo poder é enfatizar o momento passado, as lutas, as motivações, transformando-as em potência para as lutas do presente. O pensador Eagleton analisa a constelação como uma alternativa em face da epistemologia subjetivista que busca articular seus componentes de modo aberto, afirmando que:

os fenômenos individuais são capturados em toda sua complexidade sobredeterminada como uma espécie de código críptico ou de enigma a ser decifrado, uma imagem bastante abreviada de processos sociais que o olho treinado obrigará a mostrar-se. Pode-se dizer que ecos de uma totalidade simbólica ainda se encontram nesse modo de pensar alternativo; mas agora se trata menos de receber o objeto como algum dado intuitivo que de desarticulá-lo e reconstruí-lo pelo trabalho do conceito (EAGLETON, 1993, 239)

A revisitação da história do ensino de Filosofia no Brasil promove a busca dos “momentos privilegiados do passado, (...), são aqueles que constituem uma interrupção messiânica dos acontecimentos” (LÖWY, 2005, 131). Ou seja, é necessário visitar, rememorar, para que os movimentos anteriores de ruptura não se percam no vazio da história. Como a Tese II nos faz pensar: “Nesse caso, como acaba geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente” (BENJAMIN, 1987, 223).

A compreensão histórica oportuniza alcançar as motivações de cada movimento pedagógico e de cada momento do ensino no Brasil, no qual implica a presença ou não da Filosofia. O professor Dalton destaca essa importância:

(...), o problema maior é de cunho pedagógico e tem relação com a concepção de ensino e aprendizagem adotada. Dependendo do projeto educativo adotado, isso implica maior ou menor espaço para a filosofia na grade curricular das escolas. Voltar-se para a história da filosofia na educação escolar brasileira torna-se, assim, imprescindível para que vejamos, nos vários modelos educacionais implementados no Brasil, qual deles contemplou a filosofia no currículo. (ALVES, 2002, 8)

Portanto, assimilar o passado, os movimentos pedagógicos, a presença e a ausência da Filosofia no ensino brasileiro e as afirmações do seu ensino, é buscar a força messiânica; é transportar da história todo impulso para se fazer um ensino de filosofia mais humano, mais ativo, mais vivo e mais encantador.

## **1.2 Alguns fatos históricos**

Segundo o professor Dalton Alves, do período Colonial ao período

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).



Imperial, a Filosofia esteve presente na educação escolar: “Desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em *caráter propedêutico* ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e os cursos de direito.” (ALVES, 2002, 24)

No período Republicano, o ensino de Filosofia ganhou outra conotação. Os governantes colocaram a Filosofia como a matriz ideológica da colônia, por ser ensinada por jesuítas e ter uma forte influência do pensamento aristotélico-tomista, o que gerou diversas críticas. Sendo assim, a Filosofia dependia do governante em exercício, embebida de positivismo e da questão liberal, tendo a sua presença indefinida<sup>2</sup>. Nesse período, a educação sofreu cinco reformas e em cada uma delas a questão da presença da filosofia foi definida de diferentes formas.

A primeira reforma foi executada por Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890. Do Decreto nº 981, de 8 de novembro daquele ano, adveio a primeira ausência da filosofia no ensino brasileiro. Percebe-se que, em cada momento, a política faz da educação o seu aparelho ideológico, ligada, até certo ponto, com a Igreja. Porém, após o rompimento da República com a Igreja, a educação passou a ser o meio para cultivar os novos valores. “(...), o *ensino escolar* se tornasse o principal *aparelho ideológico* do Estado, responsável por disseminar e tornar ‘dominantes’ os princípios e valores necessários para sustentação do novo ‘modelo econômico e político’ recém- instaurado” (ALVES, 2002, 25).

Na República, o positivismo entrelaçado ao seu otimismo da história, ao desejo de que o seu fim seja o progresso, acreditava ser a educação esse motor. Logo, o sistema forneceria às elites as instruções necessárias para a continuação da dominação: “Depois de instaurada a República e garantida a hegemonia política, havia a necessidade de firmar a ‘hegemonia cultural’ que daria suporte teórico e ideológico ao novo regime” (ALVES, 2002, 28). Essas instruções excluía a filosofia do currículo, pois entendia-se que ela não possibilitava doutrinar, rompendo, assim, com a

---

<sup>2</sup> cf. Id. A Filosofia Como Matéria de Ensino: História e Questões Metodológicas. Publicações UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, p. 177-187, 17 dez. 2009.



tradição humanista clássica para evidenciar a científica.

Em 1901, com a Reforma de Epitácio Pessoa, a Filosofia volta ao currículo, mas em uma determinada “série” e com o conteúdo voltado à lógica. O Epitácio Pessoa é um dos políticos entusiastas do currículo *humanístico*.

Após dez anos, novamente a Filosofia se vê retirada do currículo. O autor dessa reforma é o Rivadávia da Cunha Corrêa, ligado ao positivismo do Rio Grande do Sul. Na quarta reforma, empreendida por Carlos Maximiliano, a Filosofia volta ao currículo, mas de maneira facultativa. A quinta reforma é a de Rocha Vaz, quando a Filosofia retoma seu espaço no conteúdo obrigatório<sup>3</sup>.

As reformas de Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Cunha Corrêa, Carlos Maximiliano e Rocha Vaz são o começo do ciclo de interrupções das leis educacionais e da Filosofia no processo histórico brasileiro, totalizando cinco reformas em 35 anos. Outra reflexão que Dalton chama atenção é para o embate entre o “espírito literário” e o “espírito científico”. Essas disputas vazias corroboram para um pensamento de senso comum, que tenta hierarquizar o conhecimento, ignorando a importância de cada conhecimento.

No período Vargas, ocorreram duas Reformas: a de Francisco Campos, em 1932, e a de Gustavo Capanema, em 1942. Nessas reformas constava o objetivo de qualificar a mão de obra industrial, pois havia o aumento da procura. Francisco Campos, que propunha uma educação seriada, portanto, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos, o fundamental e o complementar. A Filosofia estava presente no ciclo complementar, dispondo de história da filosofia, para quem almejava adentrar no curso de Direito, e lógica, para quem desejasse entrar nos demais cursos<sup>4</sup>.

Já a Reforma Gustavo Capanema aconteceu após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual modificou a perspectiva da educação, como afirma Romanelli:

(...), a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do

---

<sup>3</sup> cf. ALVES, D. A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

<sup>4</sup> cf. ROMANELLI, O. De O. História da educação no Brasil. 8<sup>o</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1986. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

ensino brasileiro, (...), e isso porque propõe algumas providências realmente importantes, tais como a unificação do sistema e sua reestruturação de forma que organize a educação profissional de níveis médios e superior e, ainda, a formação universitária para os professores de todos os níveis (ROMANELLI, 1986, 150).

O manifesto transforma o pensamento da educação como uma questão social, além de trazer o papel do Estado como garantidor do direito à educação, de forma igual e gratuita<sup>5</sup>. Entretanto, essas modificações não foram tão longe, notadamente com a chegada do Estado Novo (1937), que deixou, por exemplo, de afirmar que é dever do Estado garantir o direito à educação<sup>6</sup>.

O manifesto é uma das forças messiânicas presentes na história da educação brasileira. Ele rompe com o pensamento elitista de que só alguns devem deter o conhecimento e traz a necessidade da organização da educação. Ademais, expõe que o educador deve ter a preocupação com a multiplicidade de encontros, com as múltiplas visões de mundo e o que é a escola:

(...) tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e asprofundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, (...), e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (AZEVEDO, 2010, 34).

A Constituição de 1934 obteve influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estabelecendo a gratuidade do ensino e a descentralização. Entretanto, a formulação do Estado Novo deu fim à vitória do Manifesto: “Vê-se, destarte, que a luta não foi tão inglória. Apenas foi de pouca duração essa vitória, já que, três anos após, era promulgada outra Constituição, com o golpe de Estado que instalou o Estado Novo” (ROMANELLI, 1986, 152).

Retomando a reforma de Gustavo Capanema, foram mantidos os dois

---

<sup>5</sup> cf. AZEVEDO, F. [et al.]. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), in Fernando Azevedo, Coleção Educadores MEC (2010), Recife: Editora Massangana, 2010, p.33-66.

<sup>6</sup> cf. ROMANELLI, O. De O. História da educação no Brasil. 8º ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ciclos, contudo, agora em *ginásio* e *colégio*. O *ginásio* com duração de quatro anos e o *colégio* com duração de três anos. A maior mudança na educação nesse período foi no *colégio*, pois constituía dois cursos paralelos: o *clássico* e o *científico*. O primeiro tinha o intuito de formar os discentes de maneira mais intelectual, já o segundo possuía estudos mais voltados para as ciências. A Filosofia tinha forte presença no modelo clássico<sup>7</sup>. Entretanto, a Filosofia perpassou por diversas perdas no quadro de horários, em um processo de eliminação da disciplina nas Portarias nº 966, de 2 de outubro de 1951, e nº 54, de 1954<sup>8</sup>.

Antes dos anos de chumbo, ocorreu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024 de 1961. A Filosofia se viu, então, entre as disciplinas optativas no *colegial*, já que nesse processo ocorreu a descentralização do ensino, permitindo que cada escola escolhesse seus currículos. O Conselho Federal de Educação indicava as disciplinas de português, matemática, geografia, história e ciências como obrigatórias e “Aos conselhos estaduais, se existentes, cabia escolher, dentre os vários conjuntos possíveis, as disciplinas que completariam o currículo” (ALVES, 2002, 34).

Considerando que a intenção do texto é abordar os aspectos político-educacionais, que há limitações de espaço e tempo e, ainda, tendo em vista a vasta problemática em torno do Golpe Militar, não adentraremos profundamente nos problemas desse momento histórico. Entretanto, precisamos compreender de maneira minimalista o que ocorria para vislumbrar as mudanças nas políticas educacionais.

O início desse período de barbárie foi em 01 de abril de 1964, tendo como justificativa da ala mais conservadora do exército a falácia da existência de um “inimigo interno”, o qual teria como objetivo implementar o comunismo.

---

<sup>7</sup> cf. ALVES, D. A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

<sup>8</sup> De acordo com Dalton (2002, p.33, *apud* CARTOLANO, 1985, p.59) “(...) Portaria n. 966, de 2 outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássicos e científicos, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a Portaria n. 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país.”

Propaga-se a ideologia de uma Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), ocorreu extrema tortura e perseguições de professores, estudantes, jornalistas, políticos, sem contar minorias e outros grupos.

As políticas educacionais, segundo Romanelli, tiveram duas fases. Na primeira, o Ministério da Educação (MEC), vinculado a *Agency for International Development* (AID), buscava desenvolver reformas para solucionar a crise da educação brasileira, culminando, principalmente, na reforma Universitária de 1968<sup>9</sup>. Já na segunda fase, estão presentes reformas para enlaçar o modelo educacional ao desenvolvimento econômico, com o segundo grau profissionalizante sendo utilizado para o desenvolvimento de mão de obra de baixo custo e com certa educação, além de ser um escape para a crise universitária, como traz Romanelli:

Como o aspecto mais evidente da crise na Universidade era representado pelo aumento constante dos excedentes dos exames vestibulares e pela pressão por mais vagas, a reformulação do ensino médio se configurava ante os membros dessas duas comissões como uma forma de conter a demanda em limites mais estreitos. E eles entenderam que isso só seria possível na medida em que aquele grau de ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. (ROMANELLI, 1986, 234)

Posteriormente, foi instituído o Decreto-Lei nº 869 de 1969, que “dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória”. Segundo Dalton, percebe-se que a criação foi uma manobra para a retirada da Filosofia do Ensino Básico. Exceto este intuito, havia a necessidade do silenciamento das massas estudantis e da obediência servil à Pátria. Portanto, percebe-se que a EMC enfatiza valores morais religiosos, além da obediência à DSND, com harmonia a toda doutrina do regime militar. Logo, em direção extremamente oposta à atitude filosófica mais basililar que é a da reflexão. A Educação Moral e Cívica era posta como equivalente ao ensino de Filosofia, “Consequentemente, os diretores das escolas acabavam

---

<sup>9</sup> cf. ROMANELLI, O. De O. História da educação no Brasil. 8º ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p.205- 233

alegando que não poderiam incluir a Filosofia como disciplina para não sobrecarregarem o currículo com disciplinas equivalentes” (ALVES, 2009, 183). Entretanto, o propósito dessa equivalência era a retirada da atitude crítica e filosófica, como Chauí nos chama atenção no “Convite à Filosofia”, para a fase negativa e positiva dessa atitude, sendo que a primeira é o ato de dizer “não” ao senso comum e ao estabelecido; já a segunda, é o ato de indagar “o que são” as coisas<sup>10</sup>.

No dia 11 de agosto de 1971, com a Lei Nº 5.692, ou reforma tecnicista de 1971, a Filosofia foi excluída do ambiente escolar. A Lei de Reformulação do Ensino, de 1971, constitui um “núcleo comum” a partir do Conselho Federal de Educação, além dos Conselhos Estaduais, que estabelecem a inclusão de algumas disciplinas. A reforma tecnicista reafirma a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica e proclama o ensino profissional.

A Filosofia legalmente poderia estar presente no currículo complementar, todavia, a existência de toda ideologia de Segurança Nacional desenvolvida dificultou o seu aparecimento real nas escolas. Houve começos de alguma Filosofia, embora fosse afastada tão logo empregasse o caráter crítico e contrário ao desenvolvimento conservador: “A filosofia aceita no contexto da época era a *filosofia desinteressada*” (ALVES, 2002, 44). Mesmo com dificuldade, ocorreu alguma pressão para a inclusão da Filosofia. A principal delas foi no ano de 1975, com o encontro realizado no Rio de Janeiro, o qual, mais tarde, deu origem à Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). A SEAF preocupou-se em desenvolver as relações entre o regime e a sociedade, e, também, “(...)”, aos problemas decorrentes do afastamento da filosofia do segundo grau, passando a desenvolver atividades reivindicando a volta da filosofia ao currículo desse nível de ensino.” (ALVES, 2002, 43).

Como consequência de certa vitória dos movimentos em prol da volta da disciplina de Filosofia, a partir da modificação da Lei 5.692/71 pela Lei 7.044 de 1982, que reduziu o impulso extremo do liberalismo no ensino, a Filosofia

---

<sup>10</sup> cf. CHAUI, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000, 8-9.

volta ao currículo como disciplina optativa com “caráter real e não fictício, como na lei n.5.692/71” (ALVES, 2002, 46). Entretanto, esse retorno só foi regulamentado com a resolução CFE Nº 6/86, que aconselhava a inclusão de Filosofia no currículo do 2º grau (ALVES, 2002, 46).

A criação da Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), com interesses diferentes da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), interesses estes ligados ao caráter mais técnico da filosofia, que é a pesquisa, enfraqueceu o movimento de implementação da Filosofia como disciplina obrigatória. A Associação passou a representar oficialmente a área da Filosofia, além de receber verbas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>11</sup>. Podemos questionar a sua representação ao fomento e ao movimento com relação ao Ensino de Filosofia até a atualidade, pois, até o momento da escrita deste artigo, não ocorreu criação de linhas de pesquisa em Ensino de Filosofia nos Mestrados e Doutorados acadêmicos.

No contexto educacional de 1996, com a formulação da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o espaço da filosofia aparece de forma estranha nos artigos, observando um caráter final para promoção da cidadania, mas não afirmando a sua obrigatoriedade, como podemos perceber: “domínios dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei 9394/96 art. 36, § 1º, Inc. III)<sup>12</sup>. Dalton deixa mais claro esse aspecto: “(...) porém, ao não deixar claro como esse aluno deverá ter acesso a tais conhecimentos, se através de uma disciplina específica, por temas transversais ou por projetos (...)” (ALVES, 2009, 183).

---

<sup>11</sup> cf. ALVES, D. A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

<sup>12</sup> Ressalva-se que a Lei 9.394/96 sofreu alterações promovidas pela Lei 13.415/2017, a qual modificou o artigo 36 e incluiu os artigos 35-A e 36 de A à D. O artigo 35-A, § 2º estabelece a obrigatoriedade dos “**estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (grifo nosso). Nota-se que, ao adotar a expressão “estudos e práticas”, o dispositivo se manifesta inócuo, uma vez que, na prática, esses conhecimentos foram desfavorecidos na medida em que não são considerados relevantes como o ensino da língua portuguesa e matemática.

A ambiguidade da Lei entre a necessidade dos conhecimentos de Filosofia para a promoção da cidadania e a sua falta de obrigatoriedade enquanto disciplina regular promovia uma presença ineficiente da Filosofia. A Filosofia, novamente, estava sem clareza, em meio ao caráter optativo ou à transversalidade

disciplinar. Portanto, os com problemas de interpretação inviabilizavam as práticas reais.

Considerando que a opcionalidade perdura desde o início da Proclamação da República, Dalton chamou de original “a ideia segundo a qual para se ter acesso ao pensar filosófico não é preciso ‘estudar filosofia’” (ALVES, 2002, 69).

Abriram-se, então, discussões para refletir sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio, que até então se encontrava sem condições e possibilidades reais para que os licenciados em Filosofia pudessem trabalhar para compreender o saber filosófico. Para tanto, viu-se a necessidade de ter a orientação em Lei da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, já que a opcionalidade da filosofia mostra certa inviabilidade do acesso aos seus conhecimentos.

Visto que a LDB não nos permite identificar o lugar real da Filosofia, cabe a busca por normas complementares, para verificar a atuação da Filosofia no Ensino Médio, todavia, no primeiro momento não se obteve resultados favoráveis, representando a diluição do ensino de filosofia<sup>13</sup>.

Com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 38 de 2006, ocorreu a alteração do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 03/98, dizendo:

(...) escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia ao exercício da cidadania (CNE/CEB nº 38/2006, 9)

---

<sup>13</sup> cf. ALVES, D. A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).



Destarte, o parecer chama atenção também para os artigos 35, inciso II, e 27, inciso I, os quais corroboram para a obrigatoriedade do ensino de filosofia<sup>14</sup>. As escolas que organizam a estrutura curricular por disciplinas, planejam as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Nesse parecer, fica evidente que cerca de 17 Estados da Federação incluíam as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos seus currículos, de forma livre. Essa aceitação crescente das disciplinas no quadro curricular demonstra a importância da Filosofia e da Sociologia na qualificação dos estudantes e do Ensino Médio

Segundo informações do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão. (CNE/CEB nº 38/2006, 3)

No ano de 2008, com a Lei 11.684, que modifica o artigo 36 da LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, em conjunto ao parecer da CNE/CEB Nº 1 de 2009, é que a filosofia se consolida nos documentos oficiais

Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis. (CNE/CEB, nº 1/2009, 1)

Segundo Dalton, há sempre o embate político entre os interesses públicos e econômicos na educação. A descontinuidade dos governos é o eterno retorno do mesmo, já que, segundo Benjamin, a descontinuidade na verdade é a “eterna repetição do mesmo, sem fim”, é só mais um serviço das classes dominantes. No livro “A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB”, do Dalton Alves, percebe-se que a educação brasileira é marcada pelas reformas educacionais e que essas lutas constantes para o

---

<sup>14</sup> cf. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

domínio educacional decidem

Os rumos da educação no Brasil oscilam quase sempre ao sabor da correlação de forças políticas e econômicas de cada período, tendendo em defesa da coisa pública ora em defesa dos interesses privados, conforme a conjuntura, com substancial prevalência do segundo sobre o primeiro, de modo que, toda vez que determinado 'grupo' sucede outro no governo central, há intervenções no campo educacional. (ALVES, 2002, 56)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, consolida a vitória dos governantes liberais e conservadores. Dalton expressa essa significação simbólica

Isto não acontece por acaso, nem é uma fatalidade ou apenas e tão somente fruto de uma conjuntura adversa às forças progressistas, é mais ainda: a lei n.9394/96 é o cumprimento de um programa. Esta lei constitui o *marco simbólico* de uma 'guinada' neoconservadora em educação no Brasil, na década de 1990, nos moldes do *ideário neoliberal*, que se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora (ALVES, 2002, 63)

Se Dalton afirma que em 1996 foi uma "guinada", em 2017, nas palavras de Benjamin, é a consolidação do "inferno", pois sempre constitui o eterno retorno das mesmas propostas neoliberais em torno da produtividade da classe trabalhadora. Isto é, a Lei de 2017 (*vide* nota 19) compreende o *marco* da consolidação total do projeto neoliberal.

Quando propomos a análise da História do Ensino de Filosofia, como já citado, a motivação não é encaixar nos espaços vazios acontecimentos vitoriosos, mas sim lançar condições para que compreendamos o presente com o intuito de libertar o futuro. Walter Benjamin, no seu texto "A Vida dos Estudantes", afirma que: "Enquanto para isso faltam ainda várias condições, resta apenas libertar o futuro de sua forma presente desfigurada, através de um ato de conhecimento. Somente isso é crítica" (BENJAMIN, 1986, 151).

## 2 O Problema do ensino de Filosofia

O Capítulo anterior, "Benjamin e a História do Ensino de Filosofia", Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

principalmente o seu último tópico, teve como objetivo situar alguns acontecimentos história sobre a presença e ausência da Filosofia no ensino brasileiro, enxergar a importância de cada abordagem pedagógica da época e relacionar com o espaço da Filosofia naquele período histórico. Ademais, recuperar, também, movimentos educacionais que modificaram o modo de se pensar a educação como formas de potência para educar nos tempos atuais. Compreender o processo histórico nos alerta para promover uma educação mais representativa, de maior qualidade edetida aos problemas que estão ao redor da educação brasileira.

Percebe-se, também, que, a partir do ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a filosofia passou por um agitado processo de falta de espaço devidamente esclarecido no contexto educacional. Esse processo foi exclusivamente amenizado nos anos de 2008 e 2009, com a modificação do artigo 36 da LDB e com o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1, que tornou obrigatória a disciplina de Filosofia. Contudo, originam-se alguns problemas mediante a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio: qual filosofia ensinar? Como ensinar? Qual o objetivo da Filosofia no Ensino Médio?

Essas preocupações em torno da Filosofia com presença garantida no ensino médio são o conteúdo deste capítulo. Em primeiro lugar, adentraremos às questões em torno do ensino de Filosofia no Ensino Médio após a sua obrigatoriedade. Já no segundo momento, procuraremos enfatizar a proposta metodológica ou um possível método, do qual a base é filosofia benjaminiana. A filosofia de Walter Benjamin proporciona olhar para a sala de aula como lugar de experiências, de troca, de efetiva relação, como uma história contada em torno da fogueira, que reconhece o passado como o encontro do agora, mas com uma nova “roupagem”.

## **2.1 O Ensino de Filosofia**

A disciplina de Filosofia conseguiu no Ensino Médio o seu lugar de obrigatoriedade, consumando a importância do ensino de Filosofia na construção de uma atitude filosófica, a qual não crê no que está posto, mas no

entendimento dos aspectos sociais, culturais, na construção da subjetividade, na compreensão da política:

(...), sua formação filosófica é absolutamente necessária para que ele, adolescente, possa se dar conta do significado de sua existência histórica, do significado da inserção dele, seja onde for – no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura. (SEVERINO, 2009, 20)

Além das referidas indicações que aparecem nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e dos pareceres do CNE/CEB, devemos sinalizar outras medidas que possibilitem um ensino de Filosofia engajado e transformador. O PCNEM, refere-se, por exemplo, à “natureza reflexiva” da filosofia, que possibilita “(...), enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento” (PCNEM, 2000, 47), além das compreensões interpretativas e argumentativas de textos filosóficos e não filosóficos. Somado, ainda, à análise do mérito no Parecer Nº 38 CNE/CEB, que reitera a importância da Filosofia como “um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (CNE/CEB nº 38/2006, 2).

A Filosofia volta em um ambiente escolar diferente do período em que se encontrava, pois, a atmosfera educacional anterior estabelecia um caráter mais elitista do saber, com foco em uma construção da formação cultural geral, como afirma Lidia:

Até o final dos anos de 1960, a filosofia inseria-se no modelo tradicional de escola secundária brasileira sem enfrentar grandes dificuldades para converter-se em saber escolar e definir seu estatuto disciplinar. Tinha a função de contribuir para a formação de uma cultura geral destinada aos jovens das camadas superiores e médias que se preparavam para ingressar na universidade (RODRIGO, 2009, 11).

Entendemos que o ambiente da escola pública é heterogêneo, massificado, principalmente após a reforma de 1971. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no novo processo de ensino, trouxe também as preocupações com o “saber aprender” e “saber fazer”, na necessidade de um conhecimento mais dinâmico. O objetivo é atender a demanda do mercado de

trabalho, que no caminhar entre os séculos, sobretudo no atual, figura a educação nos seus princípios, com o objetivo de propiciar mais mão de obra capacitada para suas oscilações. Segundo o art. 35, inciso II, da LDB

*a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com a flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Lei 9394/96, art.35, Inc. II, grifos nossos).*

A Pedagogia Liberal, com a sua tendência tradicional, o seu método bancário do professor enquanto o dominador do saber e os alunos como receptáculos dessas informações, já não faz mais parte do processo educacional, visto que o professor não ensina por ensinar, ele ensina se existe alguém que aprende. “A educação escolar deixou, então, de gravitar em torno da sabedoria do mestre que ensina” (RODRIGO, 2009, 22).

Em meio à nova estrutura educacional, “incorporando estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele, uma clientela muito diversada anterior” (RODRIGO, 2009, 1), a Filosofia se vê obrigada a modificar a maneira pela qual se organiza em meio às ações pedagógicas. Porque, diferente do período histórico em que ela ficava como um “atributo” para adentrar aos cursos de nível superior, atualmente, a maioria dos alunos presentes em sala de aula não tem o desejo de ser acadêmico de Filosofia. Portanto, a forma que o conteúdo deve ser ministrada foge dos moldes dos iniciados em Filosofia.

Por conseguinte, a Filosofia perpassa por um processo da dificuldade com a temática, com o seu ensino, decorrente da não aceitação da Filosofia por parte dos professores de nível superior, sociedade e governantes. Logo, o grande problema da Filosofia no Ensino Médio é o de ensinar Filosofia, ou seja, como e o que ensinar. Compreendendo os aspectos políticos que atravessam a todo o momento o seu ensino, o conceito de História discutido por Benjamin traz possibilidades de afirmação de uma prática nacional. Portanto, contribui para o ensino de Filosofia, pois rememorar permite trabalhar o tempo sem submeter-se a ideia de uma identidade desejada pelo mais forte, sem pensar que o ensino de filosofia deve se fechar ao esoterismo pitagórico, à academia platônica, ao liceu aristotélico, ao jardim epicurista e a tantas outras “instituições” que restringiram o acesso a poucos “A maior

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail:

[thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

dessas dificuldades refere-se à aporia entre universidade e esoterismo,(...)” (RODRIGO, 2009, 20). O Ensino Médio é hoje a possibilidade de acesso às massas, é a partir do ato educacional que a filosofia se faz em seu conteúdo mais prático, o conteúdo que afeta, que encontra outros corpos, outras realidades, e cria a oportunidade de reverter os movimentos das macroestruturas.

Os saberes sobre o contexto político que o indivíduo professor se encontra são intrínsecos à docência, pois o professor que apreende e compreende as relações sociopolíticas que envolvem o meio em que se leciona e se vive preocupa-se em levar para dentro da sala de aula os problemas, como: desigualdade social, violência, machismo, discussões acerca de leis em tramitação, dentre outros. O Brasil vive uma conjuntura educacional abalada pela falta de continuidade, pela má distribuição dos recursos e pelo descumprimento do arcabouço legislativo de financiamento da educação básica, caracterizando uma desvalorização sistemática e política.

Os professores de Ensino Superior tem resistência<sup>15</sup> ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois, no momento que é levada para o Ensino Médio, desenvolve uma outra significação, a qual perpassa por uma nova relação, que não se resume à *práxis* de produção de artigos, comentários, dentre outros textos. Deve-se levar os alunos a absorverem o conceito para assim chegarem no pensamento reflexivo, crítico, de mudanças nas suas microestruturas de pensamento. “A filosofia que é ensinada no nível médio é produto de uma ação que desloca o saber especializado de seu contexto originário de produção” (RODRIGO, 2015, 53).

O professor da disciplina de Filosofia no Ensino Médio busca desenvolver a conversão do saber filosófico no objeto de ensino, como afirma Lidia “(...) a difusão institucional do saber filosófico passa por sua conversão em objeto de ensino, gostemos disso ou não” (RODRIGO, 2009, 82). Compreendendo que esse objeto de ensino difere da perspectiva acadêmica, contudo, o educador do nível básico não pode ser mera “caixa de ressonância”

---

<sup>15</sup> cf. RODRIGO, L. M. Filosofia em Sala de Aula: teoria e prática para o ensino médio. Campinas,SP: Autores Associados, 2009.

das estruturas filosóficas, mas procurar os melhores caminhos para guiar o saber filosófico aos alunos.

Nessa tarefa, precisamente, reside a originalidade de seu trabalho, desde que o professor não se coloque como mera caixa de ressonância de um saber filosófico já consolidado, mas atue como produtor de uma forma própria e específica de discurso. (...), em lugar de qualificar o professor como *reprodutor* do saber especializado, será mais correto designá-lo como *reformulador* desse saber. (RODRIGO, 2009, 83)

Para ocorrer o entendimento do conceito, o professor deve levar o conteúdo de forma simplificada. O percurso traçado pelo professor para envolver o conceito por uma forma simplificada preocupa os especialistas, por acreditarem que o conceito pode ser ensinado de maneira equivocada:

Parece que a banalização representa um risco real, quando, por falta de uma compreensão da complexidade de determinado pensamento, este acaba sendo traduzido em termos simplistas, mas não quando o complexo, uma vez compreendido, é exposto em termos simples por razões de ordem didático (RODRIGO, 2009, 15).

Além disso, a preocupação dos professores de educação superior é ensinar o conteúdo, sendo que a forma da *práxis* do futuro professor de Ensino Médio na sala de aula é atribuição enquanto ato. Com a professora Lídia, pode-se interpretar a importância do alinhamento entre as estruturas didático-pedagógicas e os estudos filosóficos, mediante a fala:

(...) não é isso que a experiência tem mostrado; professores, por vezes com uma boa formação na área, sentem-se perdidos ao enfrentar uma sala de aula. Parece, então, que o domínio do saber filosófico é de fato condição necessária e imprescindível, mas não suficiente (...) (RODRIGO, 2009, 31).

Isolar os conteúdos específicos, não tendo assim uma comunicação com os conteúdos executados pelas disciplinas de educação, dificulta o processo do desenvolvimento prático do futuro educador. Os processos avaliativos do professor de Ensino Superior podem ajudar nesse desenvolvimento, com a utilização de mecanismos para que consiga unir a prática e teoria, como: seminários individuais,

planos de aula, busca de ferramentas que ampliem o campo de aprendizado

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail:

[thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).



dos educandos nas perspectivas didático-pedagógicas, dentre outros.

A busca da sensibilização dos discentes, da simplificação dos conceitos filosóficos em uma sala do Ensino Médio e o empenho para desenvolver a melhor capacidade didático-pedagógica, preocupando-se em torno dos objetivos, não é algo espontâneo:

Ao contrário do que se pensa habitualmente, traduzir em termos simples um saber especializado não é tarefa fácil. Só quem conhece determinado assunto em toda sua complexidade pode ser capaz de simplificá-lo sem cair no simplismo (RODRIGO, 2009, 15).

O não desenvolvimento das questões didático-pedagógicas, contribui, assim, para um círculo vicioso de diminuição da entrada dos professores próprios da Filosofia no mercado de trabalho. Por conseguinte, a redução da Filosofia a uma “enciclopédia de banalidades”, desde o momento que não há professores devidamente instruídos no rigor filosófico, que dispõem de textos e leituras filosóficas durante a graduação, é um dos problemas vinculados ao retorno gradual da filosofia na década de 1980, como afirma Dalton:

(...), reintrodução da disciplina nas escolas, em 1980, (...). Dentre os muitos problemas, destacaram-se a questão de permitirem que professores com formação em outras áreas lecionassem a filosofia e as condições caóticas nas quais o ensino estava sendo ministrado (ALVES, 2002, 45).

Os professores de Licenciatura em Filosofia trazem o discurso do sistema de Ensino Básico sucateado e que a responsabilidade deles deve ser apenas as matérias *strictus* da filosofia, perdurando, assim, a realidade menosprezada da Filosofia no Ensino Médio. Na atual conjuntura política, a filosofia se mostra cada vez mais frágil diante das diversas tentativas de fazer com que ela se torne optativa, que deixe de existir nas escolas ou que seja tão interdisciplinar que caia na falácia de que só aumentaria o currículo, como ocorreu no período ditatorial. O professor Sílvio Gallo atenta sobre o problema da transversalização da filosofia:

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

Conclui com uma discussão em torno da “transversalidade” intrínseca da filosofia, na medida em que uma das características do conceito é sua conectividade, porém tomando o partido de que ela não pode ser transversalizada nos currículos da educação básica, sob pena de perder sua especificidade e desaparecer de fato. (GALLO, 2006, 17)

De acordo com a professora Lidia Rodrigo, a maior dificuldade com relação ao ensino de filosofia estaria na “(...), delimitação precisa do que se espera do ensino de filosofia numa escola de massas” (RODRIGO, 2009, 20). Sendo assim, ela invoca duas finalidades do ensino. A primeira finalidade visa

propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática. (RODRIGO, 2009, 21)

A segunda finalidade do ensino de Filosofia está na habilidade crítica, partindo da concepção de que o espírito crítico tem a capacidade de argumentar no debate de ideias<sup>16</sup>. Entretanto, a filosofia não pode se fechar na contemplação exclusiva dessas finalidades, em virtude do processo de massificação das escolas. O professor deve atentar-se às múltiplas realidades ali inseridas, com o intuito de consolidar requisitos necessários para essa base filosófica.

## **2.2 O Caminho para uma didática benjaminiana**

Seguindo essas perspectivas de um ensino para aprimoramento crítico e desenvolvimento de um pensar entre o discente e sua realidade, concomitantemente às questões do “aprender a aprender” advindas das modificações estruturais da LDB1996, a professora Lidia Rodrigo traça que a didática da filosofia deve contemplar uma dupla finalidade: “criar mediações

---

<sup>16</sup> cf. A professora no seu texto “Filosofia em Sala de Aula”, na p.21, conversa com os textos do Michel Tozzi.

pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem” (RODRIGO, 2009, 26) e “promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria(...), construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia” (RODRIGO, 2009, 26).

Visto isto, Rodrigo abre a perspectiva do professor enquanto mediador, com a função de ser “intermediário entre um saber especializado e os sujeitos que devem ter acesso a ele, mas que ainda possuem competências suficientes para fazê-lo por conta própria.” (RODRIGO, 2009, 26). Neste caso, adentramos a perspectiva do método enquanto “caminhar juntos”<sup>17</sup> [bookmark18](#), entre discentes e docentes.

O que é o método? O método é a forma que os professores recorrem para orientar o aluno dentro dos objetivos traçados e, também, pelos documentos oficiais da educação<sup>18</sup>.

Por isso buscamos o método na sua perspectiva etimológica, todavia, o caminhar junto que trabalharemos aqui não ficará restrito a essa concepção. Ele tem significado, tem o ponto de confluência entre uma prática escolar mais humana e a filosofia benjaminiana, a qual guiará essa empreitada. Quando recorreremos às literaturas filosóficas sobre o ensino de filosofia, encontramos diversas ideias, caminhos e objetivos. Encontraremos aqui alguma influência, pois esse artigo não tem o intuito de ser uma Didática, de cunhar de maneira qualitativa as relações de ensino-aprendizagem, mas de iniciar um caminho para um possível método, o qual se dirige para uma leitura benjaminiana, que nos oferece uma experiência entre discente e docente pelo caminhar junto. Pois, para Benjamin, o conceito de experiência não envolve um processo individual, mas sim coletivo.

Não adentraremos nas abordagens históricas, temáticas ou por problemas, as quais garantem viabilidade ao ensino de Filosofia, porém uma viabilidade do conteúdo, do que vai regular os objetos de estudo. O intuito aqui, assim como o subtítulo da “Pedagogia da Autonomia”, é “Saberes necessários

---

<sup>17</sup> cf. GUIDO, Humberto *et al.* Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. *In*: CARVALHO, Marcelo *et al.* Ensinar Filosofia. Cuiabá: Central de Textos, 2013. v. 2, cap. 2, p.101

<sup>18</sup> cf. FONSECA, João; FONSECA, Sônia. Didática Geral. 1. ed. INTA: Sobral, 2016.  
Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

à prática educativa”, apenas acrescentaríamos “em filosofia”. Por tudo que já foi exposto, a prática pedagógica da Filosofia advém de muitos embates próprios dos seus articuladores. Para empreitar esse novo pensar, necessita-se de uma visão integral da história, das potências messiânicas, de olhar para trás com a mesma vontade que o “*Angelus Novus*” de “(...) deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 1987, 226). Entretanto, a história é aberta, não é possível esperar o cumprimento da promessa “(...) uma temporalidade inicial e resplandecente, a da promessa e do possível que surge na história. Mas nada garante o cumprimento dessa promessa como nada garante nem o final feliz da história nem a redenção do passado.” (GAGNEBIN, 2007, 14)

O caminho pelo qual o professor deve orientar o aluno é o da dimensão da experiência, no qual o projeto técnico não desvie o aluno para a barbárie<sup>19</sup>, para uma vida apagada, uma vida sem expressão, uma vida silenciada como a dos soldados depois da guerra: “Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 1987, 114-115). Não só na guerra que Benjamin nos chama atenção, mas, também, para as relações de produção capitalista que diminuem os aspectos das trocas, do intercâmbio emocional, da experiência, a partir do momento em que ficamos individualizados nas funções e não enxergamos o todo.

A educação, muitas vezes vista como mercadoria, começa a se manifestar pelo significado pragmático e na praticidade, algo que limita as relações sociais. A Filosofia, em meio a esse jogo, torna-se, muitas vezes, atacada e diminuída, já que não se vê o aspecto pragmático de maneira tão fácil. Pois, restringem a uma curta visão da filosofia, como também das demais áreas do conhecimento e do sujeito, sem contar que, durante muito tempo, o ensino no Brasil deu preferência aos estudos científicos, como aparece no próprio PCN: “E não poderia ser diferente, visto que até um passado recente a educação

---

<sup>19</sup> Segundo o conceito formulado por Benjamin, a barbárie se constitui quando a humanidade perde o interesse pelo passado e começa a construir a cultura como um processo técnico de reprodução, resultando em pobreza de experiência.

brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das ‘humanidades’” (PCN, 2000, 44).

Nesta sociedade onde a educação prática permanece, as experiências de pobreza são ampliadas, concomitantemente ao avanço técnico-científico crescente. Essas experiências de pobreza fazem parte das nossas vivências individuais e sociais, exprimem um caráter de acessibilidade, facilitador informacional, mediador, dentre outros. Entretanto, caminhamos para uma vivência individualizada, sem correspondência, sem a troca real, racional e íntima<sup>20</sup>. Com aparelhos tecnológicos que desviam atenção, cria-se um arco informacional volátil e “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1987, 115).

Ao andar com o discente com o intuito de auxiliar, de levar as experiências distanciando da nova barbárie “(...) é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIN, 1987, 115). Portanto, busca-se compreender os novos caminhos a que a técnica nos leva, observar as mudanças e não deixar com que a correspondência entre as pessoas se perca em meio ao progresso científico.

A experiência para Benjamin, segundo Maria Carolina Bovério, diz respeito à possibilidade de construir visões que façam sentido para o indivíduo na relação com o outro e que o torne mais ser humano na edificação de uma visão comunitária<sup>21</sup>. Essa troca de conhecimentos corrobora para um ensino aberto, tendo espaços para a continuidade da construção do saber, nos quais não há lugar para as verdades absolutas nem para o detentor opressor do conhecimento.

da experiência, da troca, pois assim se constrói o conhecimento. Os documentos oficiais do ensino sinalizam para que o aluno tenha conhecimento dos conceitos filosóficos, da argumentação, da interpretação de textos

---

<sup>20</sup> cf. DEPRAC - Aula: Memória e História em Walter Benjamin. Direção: UNICAMP. Conferencista Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani. Youtube: [s. n.], 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch=RfmXD6gMkK8&t=1970s>. Acesso em: 22 nov. 2021.

<sup>21</sup> cf. *Ibidem*.

filosóficos e não filosóficos, além de conseguir argumentar de maneira filosófica e ter uma atitude crítica.

Como foi exposto no primeiro capítulo, a construção da disciplina de Educação Moral e Cívica em 1969 trouxe a perspectiva de simular uma equivalência com a Filosofia, entretanto, com o objetivo claro de silenciamento dos jovens estudantes e a retirada do ensino de Filosofia do segundo grau. Naquele momento, evidenciamos o que Marilena Chauí expõe sobre a atitude filosófica e a atitude crítica. A primeira atitude representa o ato de desviar, de questionar as coisas, em vez de acompanhar sem nenhum crivo as coisas postas na vivência:

Ao tomar essa distância, estaria interrogando a si mesmo, desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos. Esse alguém estaria começando a adotar o que chamamos de **atitude filosófica** (CHAUÍ, 2000, 9).

Por sua vez, a atitude crítica, segundo Chauí, é a fusão dos pólos negativos e positivos que a atitude filosófica concebe: “A face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de atitude crítica e pensamento crítico” (CHAUÍ, 2000, 9). O polo negativo tem como intuito negar as questões preestabelecidas, “A primeira característica da atitude filosófica é negativa, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que ‘todo mundo diz e pensa’, ao estabelecido” (CHAUÍ, 2000, 9). O polo positivo tem a construção da pergunta, a construção da investigação:

A segunda característica da atitude filosófica é positiva, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica (CHAUÍ, 2000, 9).

Essas características se unem à crítica de Walter Benjamin, a qual propõe ao encontro não dos aspectos mais factuais da obra, do movimento

presente quea faz, abarcando “(...) na obra mais a verdade em movimento do que a verdade em repouso, mas a atuação temporal do que o ser eterno” (BENJAMIN, 2009, 13). Ao contrário, o que se propõem é “(...) tirar das formas artísticas e linguísticas (ou na *Obra das Passagens*, das formas sociais fantasmagóricas), a partir do emaranhado histórico por elas desenhado, seu vulto futuro, tal qual a morte o revelará” (GAGNEBIN, 2007, 45). A crítica se faz na busca de um outro tempo, e só mediante aos destroços “(...) esses fragmentos dispersos de uma totalidade, reconhecida como sendo enganosa, deixam entrever o esboço de uma outra realidade, redimida” (GAGNEBIN, 2007, 146). **Tentar melhorar essa explicação**

Benjamin pensa as obras de arte, as ruas, as cidades, tudo relacionado a sua crítica à história positivista e capitalista. É dentro desses espaços que, de maneira dialética, o autor figura o possível. Por conseguinte, é preciso pensar o espaço escolar como espaço plural, de condições vastas para o deslocamento dos objetos de conhecimento nas aberturas históricas. Dessa forma, permite-se presenciar, experienciar, a chama que queima a madeira “(...) contemplar a obra em expansão como uma fogueira em chamas vívidas” (BENJAMIN, 2009, 12). Assim, em sala de aula, os atores compõem os papéis do comentador e do crítico,

Onde para aquele apenas madeira e cinzas restam como objeto de sua análise, para este tão somente a própria chama preserva um enigma: o enigma daquilo que está vivo. Assim, o crítico levanta indagações quanto à verdade cuja chama viva continua a arder sobre as pesadas achas do que foi e sobre a leve cinza do vivenciado (BENJAMIN, 2009, 12-13).

Então, levar os objetos do estudo para um outro campo, um campo em que os gestos sejam livres e, como o alquimista, poder compor o seu “ouro”, que aqui consiste no conceito, no argumento, com chaves e objetos de outras temporalidades remindo.

Logo, gostaríamos de trazer para essa possibilidade metodológica, enquanto o fim, enquanto teleologia, a atitude *criticofilosófica*, a qual tem como intuito uma ressignificação da atitude que Chauí nos mostra no “Convite à Filosofia”; conjuntamente à perspectiva crítica de Benjamin e sua filosofia;



associada, ainda, aos aspectos gerais dos documentos; para que proporcione encontros que modifiquem, que sejam linhas de fuga, uma força messiânica para a redenção. Portanto, essa atitude *crítico-filosófica* tem como intenção indagar as afirmações correntes da nossa realidade, investigar sobre e com elas, compreender e argumentar.

Sendo assim, para que provoque no discente a atitude *crítico-filosófica*, o professor necessita caminhar junto, voltando-se para a realidade do aluno e efetivando a experiência no sentido de que o aluno consiga apreender, conhecer e também ser ativo nesse processo de ensino-aprendizagem, possibilitando “(...) liberar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos” (BENJAMIN, 2017, 116), ou seja, liberar das perigosas fantasmagorias presentes neste “tempo” do progresso, pois o trabalho na óptica da experiência benjaminiana busca efetivar os câmbios e a crítica no plano da imanência dos corpos.

Alinhado ao pensamento político, crítico e estético de Benjamin, que sempre caminham juntos nessa filosofia multifacetada, o professor deve seguir *a ruada sentido único*<sup>22</sup> com o discente, transportá-lo para as diversas esferas filosóficas de mãos dadas à sua vivência, efetivando a experiência, a troca em solo, e, no fim, ao se deparar com os diversos cenários, acompanhado da atitude *crítico-filosófica*, o aluno saberá traçar os seus próprios trajetos.

## CONCLUSÃO

O filósofo alemão Walter Benjamin nos concebe a história em mônadas, um olhar para uma “realidade alternativa”<sup>23</sup>, sendo que, mesmo essa realidade a “contrapelos”, deve compreender os passados e os resultados das

---

<sup>22</sup> Utilizamos o nome do texto *Rua de Sentido Único* da tradução portuguesa de João Barrento, disponível na coleção de textos *Imagens de Pensamento* da editora Assírio & Alvim, com intuito de promover a constelação experiencial benjaminiana, nas diversas mônadas que se inter cruzam no percurso educacional, docente, discente, objetos de estudo e as vivências.

<sup>23</sup> cf. Gasca Salas, Jorge. 2020. “‘Perderse en la ciudad’ en Walter Benjamin. Explanación y desinencias”. *Revista de Estudios Sociales* 71: 28-39. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.03>.

lutas. Na estrada do Ensino de Filosofia não é diferente, como já nos chama atenção Dalton “(...), é preciso voltar os olhos para a história recente, pois há muito que aprender, sobretudo para não incorrer em equívocos do passado, os quais podem conduzir a um retrocesso futuro” (ALVES, 2009, 43). Portanto, não se pode perder os olhos perante o Ensino de Filosofia, que hoje está consolidado na legislação e no currículo, nas palavras de Dalton, o “(...) currículo não é o ponto de chegada, e simo ponto de partida para novos e necessários avanços” (ALVES, 2009, 43). Logo, as criações de mecanismos como grupos de trabalho, pesquisa, associações de professores de filosofia do Ensino Médio, além, é claro, da busca pela união, pela motivação e pela preocupação com os conteúdos de educação nas áreas mais *strictus* da Filosofia, favorecem as condições e as possibilidades do Ensino de Filosofia na Educação Básica, fortalecendo também a inclusão em outros períodos do ensino. A necessidade desses recursos se intensifica ainda mais, tendo em vista as modificações do Projeto Pedagógico de Curso e a chegada da Base Nacional Comum Curricular, a nova estrutura do Ensino Médio.

Creemos que uma vasta mudança ocorreria com a inclusão de linhas de pesquisa em pós-graduações acadêmicas sobre o Ensino de Filosofia, possibilitando uma leitura mais atenta aos pontos pedagógicos, didáticos e metodológicos, compreendendo, também, um potencial brasileiro do ensino, visto que temos um dos maiores pedagogos, educadores e pesquisadores, Paulo Freire.

Benjamin nos oportuniza pensar mediante aos saberes que um educador em filosofia precisa, ir ao encontro do método, enquanto um caminhar junto que leva a uma experiência coletiva. Abre espaços para outros métodos, já que ele foi um entusiasta da fotografia e do cinema, mas sempre com uma leitura crítica, pois o progresso pode ser lido como barbárie, “Antes que a centelha chegue à dinamite, é preciso que o pavio que queima seja cortado” (BENJAMIN, 1987, 46). Nós, professores, devemos também olhar para a instrumentalização de maneira crítica, pois a técnica pode conceber um silêncio, “Isso quer dizer que, quanto mais a educação moderna procura definir e transmitir a totalidade da existência do indivíduo pela ótica da razão, mais ela corre o risco de fragmentá-lo” (GAMA, 2006, 108). Benjamin acredita que

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail:

[thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

pela ótica da história progressista, da razão instrumental, tudo pode causar um “Alarme de Incêndio” à educação. Por outro lado, a filosofia benjaminiana, como método educacional, transforma as salas de aula em ambiente aberto, dedicado à concepção de experiência e de história.

Portanto, os professores e os pesquisadores devem olhar a história de maneira a movimentar o passado, observando e compreendendo os aspectos políticos e didático-pedagógicos que nortearam a ausência e presença da filosofia ao longo da história nacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Filosofia Como Matéria de Ensino: História e Questões Metodológicas.** Publicações UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, p. 177-187, 17 dez. 2009.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932)**, in Fernando Azevedo, Coleção Educadores MEC (2010), Recife: Editora Massangana, 2010, p.33-66.

BENJAMIN, W. **Sobre o conceito da História;** *In Walter Benjamin; Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política (1987) 3ªed.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet São Paulo: Brasiliense, 1987, p.222-232.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Pobreza;** *In Walter Benjamin; Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política (1987) 3ªed.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet São Paulo: Brasiliense, 1987, p.114-119.

\_\_\_\_\_. **Alarme de Incêndio;** *In Walter Benjamin; Obras Escolhidas Vol. II: Rua de Mão Única (1987) 3ªed.* Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Barbosa Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.45-46.

\_\_\_\_\_. **A Caminho do Planetário;** *In Walter Benjamin; Obras Escolhidas Vol. II: Rua de Mão Única (1987) 3ªed.* Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Barbosa Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.68-69.

\_\_\_\_\_. **A Vida dos Estudantes;** *In Walter Benjamin; Escritos*

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

Escolhidos: Documentos de cultura, documentos de barbárie (1986) 3ªed. Trad. Celeste H.M. Ribeiro de Sousa [et al.] São Paulo: Cultrix/ Editora da Universidade de São Paulo, 1986, p.151-159.

\_\_\_\_\_. **Programa de Teatro Infantil Proletário**; In *Walter Benjamin*; Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação (2017) 2ªed. Trad. Marcus Vinícius Mazzari São Paulo: Editora 34, 2017, p.111-119.

\_\_\_\_\_. **As Afinidades Eletivas de Goethe**; In *Walter Benjamin*; Ensaios Reunidos: Escritos sobre Goethe (2009) Trad. Mônica Krausz Bornebusch [et al] São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Sua Reprodutibilidade Técnica**; Trad. Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. [S. l.], 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. *Aprova a Estrutura Regimental eo Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação*. [S. l.], 2 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969**. *Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências*. [S. l.], 12 set. 1969. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13751>. Acesso em: 15 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. [S. l.], 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. [S. l.], 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009**. *Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da*

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

Educação Nacional (LDB).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei 9394, 20/12/1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para**

**o Ensino Médio (PCNEM).** Publicações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

EAGLETON, Terry. O Rabino Marxista: Walter Benjamin. Trad. Mauro Sá Rego Costa *In*: EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993. p. 230-246.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 72º ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FONSECA, João; FONSECA, Sônia. **Didática Geral.** 1. ed. INTA: Sobral, 2016.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin.** 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GAGNEBIN, J. M. **Walter Benjamin: Os cacôs da história.** 2º ed. Trad. Sônia Salzstein. São Paulo: Ed. Brasiliense 1993.

Gasca Salas, Jorge. 2020. “‘Perderse en la ciudad’ en Walter Benjamin. Explanación y desinencias”. *Revista de Estudios Sociales* 71: 28-39. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.03>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GAMA, Dirceu. Walter Benjamin, o Sujeito Moderno e a Pedagogia do Esclarecimento: Considerações filosóficas. **Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação,** Vitória da Conquista, 2006.

GUIDO, Humberto *et al.* Princípios e possibilidades para uma metodologia

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestrando em Filosofia (PROF-FILO – Unimontes). Brasileiro, residente em Montes Claros. E-mail: [thalles1203@gmail.com](mailto:thalles1203@gmail.com).

filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas. *In*: CARVALHO, Marcelo *et al.* **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de Textos, 2013. v. 2, cap. 2, p. 101-128.

KOHAN, Walter *et al.* **Filosofia: Caminhos Para Seu Ensino** *in* KOHAN (Org.). São Paulo: Lamparina, 2008.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses 'Sobre o conceito de história'. Trad. Wanda Nogueira [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.234, de 22 de novembro de 2019**. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. [S. l.], 22 nov. 2019.

MARIANO, Alessandro *et al.* **Educação Contra a Barbárie** *in* CÁSSIO (Org.). São Paulo: Boitempo, 2019.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em Sala de Aula: teoria e prática para o ensinomédio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Filosofia no ensino médio: metodologia e práticas de ensino**. Cadernos do NEFI, [s. l.], ano 2015, v. 1, p. 51-58, 1 jan. 2015.

ROMANELLI, O. De O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8º ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

PALHANO, Tânia; BAPTISTA, Maria das Graças. Ensino de Filosofia: da legislação à prática escolar. **Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación**, [s. l.], v. 3, 2015. Disponível

em:

<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/issue/view/4/showToc>.

Acesso em: 15 mai. 2022.

ABREU, Vanessa. **A Educação Moral e Cívica: Disciplina Escolar e Doutrina Disciplinar – Minas Gerais (1969-1993)**. Dissertação (Mestre) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SCHLESENER, Anita. Percepções do Tempo: A educação em Walter Benjamin. *In*: SCHLESENER, Anita. **Os Tempos da História: Leituras de Walter Benjamin**. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 117-130.

TRENTIN, Renê *et al.* **A Filosofia e seu Ensino**: Caminhos e Sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.