



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM
FILOSOFIA**

BERNARDO SILVA ARAUJO

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE OS INTERESSES DOS
ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DO FILÓSOFO ISTVÁN MÉSZÁROS**

**TERESINA
2022**

BERNARDO SILVA ARAUJO

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE OS INTERESSES DOS
ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DO FILÓSOFO ISTVÁN MÉSZÁROS

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Filosofia, pela
Universidade Federal do Piauí, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos

TERESINA

2022

Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

A663f Araujo, Bernardo Silva.

A filosofia no ensino médio: uma análise sobre os interesses dos estudantes na perspectiva do filósofo István Mészáros / Bernardo Silva Araujo. -- 2022.

134 f. :il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,

CDD 107

Bibliotecária: Gisela Beatriz Costa Oliveira C. Lima - CRB3/748

BERNARDO SILVA ARAUJO

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE OS INTERESSES DOS
ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DO FILÓSOFO ISTVÁN MÉSZÁROS

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Filosofia pela
Universidade Federal do Piauí, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos

Aprovada em: 14 de setembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Pedro Pereira dos Santos

Prof. Dr. Pedro Pereira dos Santos (UFPI)
Orientador

M.C.S

Profa. Dra. Maria Cristina de Távora Sparano (UFPI)
Examinadora interna

Maria de Jesus dos Santos

Profa. Dra. Maria de Jesus dos Santos (UFPI)
Examinador Externa

Dedico este trabalho a meus pais, esposa (in memoriam), irmãos e filhos, que me ajudaram e que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa dessa envergadura exige muito esforço intelectual e físico, assim como a compreensão daqueles que convivem com o pesquisador para que seja possível o amadurecimento intelectual. Nesse sentido, agradeço a contribuição de diversas pessoas.

À minha falecida esposa, Ana Carla Gomes, pelo apoio, compreensão e incentivo incansável para que eu fizesse o mestrado.

Aos colegas, professores do Grupo de Estudo e Pesquisas em István Mészáros (GESPIM), que contribuíram de forma significativa para o entendimento do tema aqui pesquisado.

Aos filhos, Khathellen Santos Silva e Caio Gomes Silva, pela compreensão em entender que esta pesquisa exigiu momentos de estudos em virtude dos quais, tantas vezes, tive de me ausentar para me dedicar a este trabalho.

Aos meus pais, Valdecir Pereira de Araújo (in memoria) e Zilda Felix da Silva, e aos meus irmãos, Francisca das Chagas, Maria Neide, Francisco das Chagas, Raimunda, Maria de Jesus, Francineuda (minha segunda mãe), Lenilda, Fernando e Valdecir, pelo apoio ao longo da vida.

Ao professor Dr. Pedro Pereira dos Santos, que me orientou durante essa jornada, com rigor, parceria e humanidade. Um exemplo de ser humano, com seu jeito instigante e provocador sobre a realidade em que vivemos, o que me fez enxergar o mundo em uma outra perspectiva.

Aos professores das disciplinas Seminário de Projeto e Seminário de Pesquisa, respectivamente Prof. Dr. Deyvison Rodrigues Lima e Prof. Dr. Lucas Lima. Às professoras participantes da banca, Profa. Dra. Maria Cristina de Távora Sparano e Profa. Dra. Maria de Jesus dos Santos.

A educação é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender (Paracelso *apud* Mészáros).

RESUMO

A presente pesquisa visa compreender a razão de ser do pouco interesse dos estudantes pelo componente curricular de filosofia no ensino médio. Para tanto, considera-se que o ato de ensinar filosofia é perpassado por fatores intrínsecos – que são aqueles próprios do processo de ensino e aprendizagem, como a figura do professor, do estudante, o conteúdo a ser ensinado, a metodologia e os recursos de ensino –, como também por fatores extrínsecos – de ordem econômica, política, social e cultural – que, em larga medida, podem condicionar o ensino do professor em sala de aula. Pelo estudo previamente realizado, identificou-se que há diversas pesquisas sobre o ensino de filosofia, porém estas priorizam os fatores intrínsecos e secundarizam os fatores extrínsecos do processo educativo. Assim, explica-se de forma unilateral que o pouco interesse dos estudantes pela filosofia no nível médio é, sobretudo, uma questão de caráter intrínseco e que pode ser minimizada pelo domínio de conteúdo e pela didática do professor. Na contramão, esta pesquisa pretende demonstrar que, para compreender o pouco interesse dos estudantes, é preciso articular dialeticamente os fatores supracitados a fim de uma melhor intervenção no problema investigado. Nessa direção, fundamenta-se no pensamento do filósofo húngaro István Mészáros e no método materialista histórico dialético. Espera-se contribuir para o debate acerca do ensino de filosofia, da formação do educador e do processo de apropriação do conhecimento comprometido com a luta pela superação da sociabilidade do capital.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Interesse dos estudantes. Nível médio.

ABSTRACT

The present research aims to understand the reason for the little interest of students in the curricular component of philosophy in high school. Therefore, it is considered that the act of teaching philosophy is permeated by intrinsic factors - which are those inherent to the teaching and learning process, such as the figure of the teacher, the student, the content to be taught, the methodology and resources of teaching- as well as the extrinsic factors of an economic, political, social and cultural order that, to a large extent, can condition the teaching of the teacher in the classroom. Through the study previously carried out, it was identified that there are several studies on the teaching of philosophy, but that prioritize the intrinsic factors and place the extrinsic factors of the educational process in the background. Thus, it is unilaterally explained that the low interest of students in philosophy at the high school level is, above all, a matter of intrinsic character and that can be minimized by the mastery of content and the teacher's didactics. On the other hand, the research intends to demonstrate that, in order to understand the little interest of students, it is necessary to dialectically articulate the aforementioned factors in order to better intervene in the investigated problem. In this direction, it is based on the thought of the Hungarian philosopher István Mészáros and on the dialectical historical materialist method. It is expected to contribute to the debate about the teaching of philosophy, the formation of the educator and the process of appropriation of knowledge committed to the struggle to overcome the sociability of capital.

Keywords: Teaching. Philosophy. Student interest. High School.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURA

Gráfico 1 – Gênero.....	69
Gráfico 2 – Localidade.....	69
Gráfico 3 – Nível salarial das famílias dos entrevistados.....	70
Quadro 1 – Rotina dos pais dos partícipes da pesquisa.....	75
Quadro 2 – Distribuição de turmas e quantidades de estudantes.....	83
Quadro 3 – Temas sugeridos pelos estudantes.....	85
Quadro 4 – Componentes curriculares por prioridade.....	89
Figura 1 – Desafios ao estudar filosofia no ensino médio.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	20
2.1 Período Jesuítico	20
2.2 Período Pombalino	24
2.3 Período Imperial	26
2.4 Período Republicano	30
2.5 Do período da não obrigatoriedade à extinção da filosofia no espaço escolar	34
2.6 O ensino de filosofia: do período da redemocratização ao contexto atual	42
3 A SOCIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	50
3.1 A educação institucionalizada, a contrainternalizadora e o ensino de filosofia.....	57
4 ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1 A questão salarial das famílias dos sujeitos da pesquisa.....	69
4.2 A rotina dos pais para garantir a subsistência familiar	75
4.3 O objetivo dos estudantes ao cursarem o ensino médio	78
4.4 Os desafios dos estudantes de filosofia no ensino médio	80
4.5 Sugestão de temas a serem trabalhados	84
4.6 A ordem dos componentes curriculares segundo os estudantes.....	88
4.7 A metodologia do professor como um dos fatores para a pouca identificação dos estudantes com a filosofia	91
5 OFICINA FILOSÓFICA COMO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	96
5.1 O que é uma oficina filosófica?.....	96
5.2 Momentos da oficina filosófica	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (EDUCANDO)	125
ANEXOS	126
ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	126

1 INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia no Brasil foi se instituindo historicamente como disciplina, mas sua trajetória é perpassada por um processo de avanços e recuos. Implantada de forma dogmática no século XVI e afastada no período da Ditadura Militar de 1964, por seu caráter questionador (GALLO; KOHAN, 2000), retorna ao currículo do ensino médio via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), e adquire o status de obrigatoriedade voltado ao exercício da cidadania pela Lei 11.684, de 2008.

Segundo Gallo e Koran (2000), mesmo com a obrigatoriedade expressa pela Lei, o ensino de filosofia não se efetivou como prática cotidiana na escola por razões diversas, como carga horária reduzida, professores sem a formação adequada e pouco interesse por parte dos estudantes, por entenderem que o ensino de filosofia não tem como fim predominante prepará-los para as demandas imediatas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas pelos professores de filosofia que atuam no ensino médio despertam no âmbito acadêmico a necessidade de realizar novas pesquisas que apontem os desafios e as possibilidades da prática docente no contexto considerado. Sabe-se que a filosofia desperta pouco interesse nos estudantes, o que demanda investigação e intervenção a fim de que tal problema seja superado.

Observa-se que muitos professores de filosofia no ensino médio ainda reproduzem um modelo de ensino por meio do qual sua prática se reduz à exposição do modo como os filósofos produziram seu sistema de pensamento, as teorias que respaldaram suas ideias, os seus vínculos com aqueles que os antecederam e o modo como resolveram os problemas de suas investigações.

Para Gallo e Kohan (2000), essa forma predominantemente expositiva pode ocasionar problemas como a redução da criatividade e da capacidade reflexiva dos estudantes, o desestímulo e a passividade, endossando neles a postura de meros receptores de conteúdos, acarretando a precária identificação com a disciplina ensinada. Assim, o ensino de filosofia pode se tornar menos atrativo para os estudantes, que já nas primeiras aulas do ano letivo expressam a sua insatisfação com essa área do conhecimento.

Entende-se que essa preocupação relacionada ao conteúdo filosófico e à forma de ensiná-lo não pode ser secundarizada pelo docente e nem pelos pesquisadores, pois quem ensina precisa ter domínio do que é ensinado, como também da metodologia de ensino. O conteúdo e a forma são elementos imprescindíveis, mas não suficientes para compreender o pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia.

Isso ocorre por que a educação é apenas uma esfera da totalidade social, condicionada pelo fator econômico, político, social e cultural. Assim, a compreensão acerca do reduzido interesse dos estudantes pelo componente de filosofia pressupõe uma análise que considere o conteúdo e a forma de ensiná-lo, articulada aos condicionantes extrínsecos do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os fatores intrínseco e extrínseco que ocasionam o pouco interesse dos estudantes pela filosofia no nível médio. Os primeiros fatores identificados são aqueles próprios do processo de ensino e aprendizagem, como o papel do professor, do estudante, o conteúdo a ser ensinado, o processo avaliativo, a metodologia, dentre outros. Já os extrínsecos compreendem os fatores de ordem econômica, política, social e cultural, os quais, em linhas gerais, estabelecem o modelo de educação de uma determinada sociedade.

Ressalta-se que há muitas pesquisas sobre o ensino de filosofia, porém, estas geralmente priorizam os fatores intrínsecos e secundarizam os fatores extrínsecos do processo educacional. Dessa forma, defendem que o pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia pode ser atenuado, sobretudo, pelo domínio do conteúdo e da metodologia por parte do professor.

A pesquisa demonstrará que essa questão necessita de uma articulação dialética dos fatores supracitados para melhor compreender e intervir no ato de ensinar e aprender, entendido como processo de superação do senso comum pelo pensamento filosófico (SAVIANI, 2013). É nesse sentido que nos fundamentamos no pensamento de Mészáros para ampliar o debate acerca do ensino de filosofia.

Destaco que esta pesquisa se justifica inicialmente por proporcionar a oportunidade de investigar um problema que me acompanha desde o primeiro contato que tive com a filosofia no ensino médio, no estágio supervisionado, e também na minha prática docente no lócus em que está situada esta investigação. O problema a que me refiro é o pouco interesse dos estudantes do ensino médio pela filosofia. Penso que este estudo oferecerá subsídios para entender os fatores extrínsecos e intrínsecos que ocasionam essa problemática e ampliará também minha formação humana e profissional.

Em âmbito social, a pesquisa poderá trazer contribuições para fortalecer a luta de educadores de diversas áreas e de filósofos que defendem o direito de todos os indivíduos à apropriação do acervo filosófico comprometido com a construção de uma nova sociedade. Assim, a filosofia não pode ser posse de alguns privilegiados, pois é um instrumento de reflexão histórico-crítica construído pela humanidade e que deve ser acessível e estar a serviço de todos.

Quanto aos estudantes, espera-se contribuir no sentido de que possam compreender as razões de ser do pouco interesse deles por esse conteúdo ensinado. Demonstra-se que a reduzida identificação com o pensamento filosófico não se explica apenas pela subjetividade, mas advém de diversos fatores, como as condições materiais da família, o modelo de sociedade em vigor, que preza pelo saber imediato voltado às demandas do mercado de trabalho, a esfera política, que propõe uma educação de caráter técnico para os filhos dos grupos e das classes subalternas, a cultura de massa, que subestima a capacidade intelectual do ser humano, os aportes legais, que retiram a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, dentre outros.

No âmbito acadêmico, comprehende-se que a pesquisa pode contribuir para ampliar a reflexão e o debate acerca do limitado interesse dos estudantes pela filosofia no ensino médio. Ressalta-se que, de forma predominante, as pesquisas que investigam essa questão focam no conteúdo e na metodologia docente, secundarizando os fatores extrínsecos que também ocasionam a reduzida identificação dos estudantes em relação ao ensino de filosofia no nível médio.

Ciente dessa questão, intenta-se promover uma reflexão que articula os fatores intrínsecos e extrínsecos que subjazem o ato de ensinar filosofia, entendendo-o como processo de apropriação e reelaboração crítica do acervo filosófico para a transformação do modelo de sociabilidade que se sustenta na ordem do capital¹.

Na esfera profissional, a investigação intenta contribuir para o debate sobre a função da filosofia no ensino médio, a tarefa da educação na ordem social vigente, os múltiplos condicionamentos contidos no ato de ensinar e aprender filosofia, a formação de professores como processo contínuo de contraposição ao pensamento imediatista que secundariza a discussão filosófica no contexto atual, o modelo de sociabilidade do capital que reduz o ser humano à condição de mero produtor de mercadorias e a postura ativa do docente e do estudante na busca pela apropriação e recriação do conhecimento para a intervenção crítica no mundo.

Esta pesquisa tem como base o método materialista histórico-dialético, que consiste num processo de análise, interpretação e intervenção a partir da realidade dos sujeitos históricos. Para Marx e Engels (2007), um dos pressupostos desse método está no fato de que o ser humano, para fazer história e desenvolver outras esferas da vida social, precisou lutar para manter-se vivo. Desse modo, ao intervir na natureza e ser também modificado por ela para suprir suas necessidades, outras novas esferas surgiram para além da dimensão biológica.

¹ Este conceito será aprofundado no segundo capítulo deste trabalho.

Foi pelo ato de se manter vivo que o ser humano criou também a cultura, entendida como o conjunto das aquisições sócio-históricas construídas pelos antepassados e transmitidas para as novas gerações (LEONTIEV, 2004), que precisam reelaborá-las para dar continuidade ao processo histórico.

Marx e Engels (2007, p. 42) compreendem que o materialismo histórico-dialético é uma nova filosofia que tem como ponto de partida o real em suas múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, para se apropriar do pensamento dos sujeitos investigados, precisa-se considerar que as ideias que possuem estão interligadas às condições materiais da sua própria existência como sujeitos históricos.

Para os pensadores alemães, não se pode negar a dimensão terrena do pensamento humano, pois as ideias, as crenças e os valores que o constituem são construídos a partir da base material. Assim, esclarecem que:

Os homens² são os produtores de suas representações, ideias e assim por diante, mas apenas os homens reais e ativos, conforme são condicionados através de um desenvolvimento determinado de suas forças de produção e pela circulação corresponde às mesmas, até chegar a suas formações mais distantes (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Pelo exposto, Marx e Engels (2007) reconhecem a função ativa do ser humano na medida em que afirmam ser ele um produtor das próprias ideias, porém, estas são condicionadas pelo mundo em que vive o sujeito histórico. Isso significa que o pensamento filosófico é resultado de um dado contexto e que, por mais avançado que seja, traz as marcas dos condicionantes de uma época. Desse modo, o pensamento que emerge da vida real e pretende contribuir para modificá-la, pressupõe a compreensão das condições objetivas da sua existência.

Conforme essa perspectiva, os discursos ideológicos não são explicados a partir de si mesmos, mas do conjunto dos condicionamentos da vida real. É por isso que Marx e Engels (2007, p. 61), ao criticarem as diversas vertentes do idealismo alemão, asseguram que “não explica a prática partindo da ideia, mas explica as formações ideológicas sobre a base da prática material [...]”.

² Não utilizaremos essa nomenclatura – embora ela seja muito presente em Marx – por entendermos que o contexto histórico vigente requer um sério debate sobre a questão de gênero. Mesmo essa questão não sendo posta no contexto do pensador alemão, emerge em seus escritos a preocupação com a situação de exploração da mulher na sociedade burguesa. Ver em Marx (2006) *Sobre o Suicídio* e em Engels (2010) *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*.

Convém ressaltar que Marx e Engels não reduzem a subjetividade (consciência) à base material, mas a compreendem a partir das condições pelas quais o ser social se mantém vivo para fazer a história. Sendo assim,

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado ou engendrado mentalmente para daí chegar ao homem carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49).

O método materialista dialético tem como ponto de partida as condições reais dos sujeitos históricos. Isso demanda do pesquisador a capacidade de compreender os diversos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais do fenômeno investigado.

É com base nesse método que Netto (2011, p. 21) entende que “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. A teoria de Marx resulta do seu esforço psicofísico para captar o movimento da lógica do capital a fim de que os trabalhadores a interpretem e possam lutar pela sua superação. Assim, a práxis é o movimento dialético entre o pensamento sistemático, rigoroso e de conjunto que apreende de forma relativa o objeto investigado e a ação transformadora do mundo.

Em sintonia com o método, esta pesquisa tem como objeto de análise o pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia, ministrado na escola Leda Napoleão, em Joca Marques – PI, lócus em que se pretende reproduzir o real no plano ideal.

Para tanto, realizou-se um levantamento das obras de Mészáros e de seus intérpretes para fundamentar a análise feita sobre as causas do pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia no nível médio. Em seguida, fez-se a leitura imanente desse aporte (LESSA, 2014). Esse tipo de leitura é uma técnica composta por quatro passos, quais sejam: a identificação da ideia central de cada parágrafo; a elaboração de esquemas para retomada do estudo; a construção de pequenos resumos que, num segundo momento, serão sintetizados e reelaborados a fim de que se obtenha uma visão mais ampla acerca do assunto investigado; e a criação e a efetivação de uma rotina de estudo a ser seguida pelo pesquisador.

O esforço de apropriação do pensamento de Mészáros também contribuiu para a elaboração da proposta de intervenção no lócus de pesquisa supracitado. Essa proposta foi elaborada a partir de dados obtidos pela fala dos sujeitos da pesquisa sobre os possíveis fatores que ocasionam o pouco interesse deles pelo ensino de filosofia no nível médio.

Os dados foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada. Manzini (2004) entende que essa técnica de construção de dados requer previamente um roteiro elaborado pelo entrevistador, com perguntas que contribuam para a compreensão do tema investigado. Nessa direção, Gil (1989, p. 113) comprehende que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mas especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Para a entrevista, foram selecionados seis (06) estudantes da escola investigada, que cursam a 3º série B, no turno vespertino. A entrevista com esses sujeitos foi pautada nos princípios éticos definidos pelas resoluções nº 510/2016 e 466/2012 para a pesquisa com seres humanos, como o respeito, a liberdade, a autonomia, a confidencialidade, dentre outros.

A escolha desses estudantes ocorreu com base em quatro critérios. Primeiro, foram selecionados aqueles que cursam o último ano do ensino médio, por entendermos que, pelo fato de possuírem uma maior convivência com o pensamento filosófico, poderiam contribuir mais para análise dos fatores que ocasionam o pouco interesse pela filosofia no ensino médio.

Segundo, participaram os estudantes que tinham disponibilidade e que queriam livremente contribuir com a pesquisa, conforme determinam as resoluções citadas acima. Terceiro, foram escolhidos três participantes da zona rural e três da zona urbana. Esse critério pode contribuir para que o pesquisador identifique se o local de moradia pode ser um fator facilitador ou não da identificação do estudante com a filosofia.

E quarto, foram selecionados estudantes que demonstraram capacidade de participação nas aulas e nos debates, bem como aqueles que pouco participam, pois puderam colaborar para a obtenção de informações a serem adquiridas pelo pesquisador.

Os dados obtidos pela entrevista semiestruturada foram organizados e examinados por meio da análise de conteúdos. Bardin (2006) comprehende que essa técnica tem como fim captar um conjunto de crenças, ideias e valores contido nas mensagens emitidas pelos sujeitos investigados.

De acordo com essa técnica, o pesquisador filósofo precisa fazer a leitura flutuante de todo o material obtido, registrar os aspectos mais significativos das falas dos sujeitos e sistematizar as informações obtidas em um quadro síntese para análise e interpretação. Após esse momento, categoriza-se o material e faz-se as inferências para a construção de respostas ao problema investigado.

Assim, ao captar nas falas dos estudantes os possíveis fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam seu pouco interesse pelo ensino de filosofia, obtém-se também os possíveis temas que poderiam vir a constituir a proposta de intervenção. Desse modo, a construção dessa

proposta pressupõe do pesquisador a capacidade de dialogar e de valorizar a experiência dos educandos, que são copartícipes do processo de investigação.

Na escolha dos temas da proposta de intervenção, o filósofo pesquisador considera dois aspectos interligados, bem como a relevância social do conteúdo tanto para a tradição filosófica, quanto para o contexto histórico atual, sem desconsiderar o interesse dos estudantes. Não é fácil conciliar essas duas demandas, mas é preciso atentar-se para o que Silveira e Goto (2007, p. 97) alertam, quando dizem que “a seleção do conteúdo programático, com base no interesse dos estudantes [...], implica correr o risco de excluir do conteúdo temas relevantes para sua formação, a qual, assim, seria empobrecida, a pretexto, de satisfazer-lhes o interesse”.

Assim, o professor deverá, na seleção dos temas, garantir o conhecimento sistemático e rigoroso da tradição filosófica, apontar suas contribuições para o contexto histórico dos estudantes e lhes possibilitar a realização de sínteses dos textos estudados, bem como a interpretação do contexto atual a partir de conceitos filosóficos acompanhados de ludicidade.

Selecionados os temas, eles serão trabalhados por meio de uma oficina filosófica, que pode ser desenvolvida com base em textos escolhidos pelo docente a partir dos critérios citados acima. A oficina visa colocar o pensamento dos estudantes em processo de movimento para que desconfiem do que lhes é familiar.

É com essa intenção que se adota o método dialético e se organiza este trabalho dissertativo em capítulos, sendo que cada um deles corresponde a um dos objetivos específicos. No primeiro, faz-se um breve histórico do ensino de filosofia no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até a promulgação da Lei 11.684/2008, que garante sua obrigatoriedade no ensino médio.

O segundo capítulo dedica-se à fundamentação teórica deste trabalho; para tanto, reflete-se sobre conceitos-chave, como capital, capitalismo, filosofia e educação, os quais, interligados, permitem a análise das falas dos sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo, realiza-se uma análise das falas dos investigados, a fim de se compreender o porquê de seu reduzido interesse pela filosofia no nível médio, articulando os fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam esse problema.

E no quarto capítulo, apresenta-se uma proposta de intervenção que tem como objetivo contribuir para a superação do pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia. Serão propostos temas que podem emergir das falas dos sujeitos da pesquisa, como também outros a serem selecionados pelo professor com base na sua apropriação do acervo filosófico. Desse modo, a escolha dos conteúdos centra-se tanto nos interesses dos estudantes, quanto nas demandas provenientes do contexto social e da tradição filosófica.

Ainda nesse último capítulo, sugere-se que os clássicos da filosofia sejam trabalhados nas oficinas filosóficas, entendidas como espaço privilegiado para o espanto, o diálogo, o debate, a interação entre o professor e os estudantes e o confronto respeitoso de ideias, visando a elaboração de um saber rigoroso, radical e de conjunto (SAVIANI, 2013).

Como entende Moraes (2002), as oficinas são espaços nos quais os costureiros³ criam novas formas de compreender e transformar o mundo em que vivem. Por meio delas, o professor e os estudantes tornam-se parceiros que desconfiam das crenças costumeiras⁴ para se apropriarem da tradição filosófica, refletirem e intervirem no seu contexto sócio-histórico. Nesse sentido, o professor de filosofia do ensino médio é o que alia o afeto ao rigor metódico, realizando as oficinas filosóficas por meio de textos filosóficos, poesias, músicas, dramatização, cordel e outros recursos que podem contribuir para a ampla formação dos estudantes como sujeitos críticos e comprometidos com a substantiva transformação social.

³ A autora narra o cenário de uma determinada vila em que o sol deixou de brilhar e os habitantes viviam tristes e desanimados. Porém, numa das cabanas, funcionava a oficina de uma costureira que trabalhava em parceria com um alfaiate e um grupo de pessoas. E foi dessa oficina que se construiu um manto imenso que tinha o sol em seu centro, e que trouxe a luz novamente à vila. É com base nessa narrativa que compreendemos a oficina como o espaço de criação e de interação de sujeitos históricos que refletem criticamente sobre um problema e buscam solucioná-lo coletivamente.

⁴ Chauí (2011) utiliza esse conceito para se referir a um conjunto de ideias, crenças e valores que o ser humano absorve por força da tradição e pouco problematiza.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Refletir sobre os fatores que ocasionam o pouco interesse dos estudantes no ensino médio em relação à filosofia, objetivo deste trabalho, exige que tenhamos um conhecimento, mesmo que breve, da história do ensino da disciplina⁵ no Brasil.

Fazer uma análise histórica é um desafio imenso que cabe, sobretudo, ao historiador. A nossa pretensão é modesta, porque o que se pretende é historicizar o objeto de pesquisa para compreender a sua constituição e manifestação no contexto vigente. Entendemos que o passado não exerce uma força absoluta sobre o sujeito histórico, mas condiciona em larga medida o seu modo de ser no mundo (LEONTIEV, 2004).

Assim, historicizar brevemente o que se pesquisa requer o esforço psicofísico do pensador para compreender que um determinado fenômeno investigado, que se manifesta em um dado momento, traz em si traços – mesmos que modificados – do passado, e que estes se entrelaçam aos condicionamentos do contexto atual e tendem a constituir uma determinada concepção de mundo.

É nesse sentido que discutimos sobre o ensino de filosofia, a fim de compreender o seu processo de constituição, os sujeitos envolvidos, os retrocessos e os avanços inerentes ao seu ensino no Brasil. Esse olhar que tem o passado como referência será considerado na análise do problema do pouco interesse dos estudantes no nível médio em relação a essa disciplina.

2.1 Período Jesuítico

A Europa no século XV passava por um período de transição em que o Renascimento reformulava a vida medieval e dava início à Idade Moderna. Características como o racionalismo, cientificismo, individualismo e antropocentrismo marcaram aquele período. Nesse sentido, Neto (2001) afirma que as justificativas científicas e filosóficas fundamentadas, sobretudo, no aristotelismo e no tomismo medieval, foram sendo gradualmente substituídas por explicações racionais baseadas no racionalismo e no empirismo.

Buscando superar a concepção medieval, o ser humano tentava provar que conseguia traçar seu próprio destino. Com isso, ocorreu a expansão marítima-comercial, que pretendia buscar novas terras de modo a fortalecer o sistema econômico capitalista em fase de ascensão.

⁵ Nesse contexto, o termo utilizado de forma predominante era “disciplina”, o qual, por essa razão, será mantido. Mas, quando nos referirmos ao cenário histórico atual, utilizaremos o termo “componente curricular”, conforme a LDB nº 9.394/96 e os demais aportes legais que regulamentam a educação brasileira.

Para Neto (2001, p. 9), “a colonização no Brasil aconteceu nesse momento de transição por que passava a Europa”.

Foi nesse contexto que, no dia 1 de março de 1549, os primeiros padres jesuítas, juntamente com a expedição organizada pelo Governador Geral Tomé de Sousa, chegaram neste solo que viria a ser mais tarde chamado de Brasil. Ao chegarem, encontraram povos nativos que já tinham sua cultura e forma de organização social. Segundo Saviani (2019, p. 33), “essas populações viviam em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo”, pois apropriavam-se de forma coletiva dos meios para sua subsistência, tais como a caça, a pesca, a coleta dos frutos e as plantações.

Mediante tal cenário, a história da educação no Brasil foi marcada por uma concepção europeia alicerçada no cristianismo católico medieval. “Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação [...], isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação do objeto de colonização” (SAVIANI, 2019, p. 27). Trata-se, assim, de impor a cultura do colonizador ao modo de vida dos indígenas.

Para implantar essa nova concepção de mundo, os colonizadores utilizaram-se de extrema brutalidade, destruindo comunidades indígenas e seus valores culturais. Os autóctones foram escravizados, sobretudo, no processo de extração do pau-brasil.

A fim de que os colonizados absorvessem a concepção de mundo do colonizador, foi implantado pelos jesuítas um modelo de educação que se fundamentou, principalmente, nas obras de São Tomás de Aquino, pensador que retomou parte do pensamento de Aristóteles para justificar racionalmente a fé cristã. Essa atividade catequética desenvolvida pelos padres enfrentou resistências de muitos indígenas que não aceitavam abandonar suas crenças para se converter ao catolicismo.

Nesse sentido, a primeira tarefa realizada pelos padres foi ensinar as crianças para que, convertidas à fé cristã, pudessem também contribuir no processo de conversão dos seus pais. Assim, educavam as crianças indígenas porque entendiam que elas aprenderiam mais rápido o novo idioma e os rituais religiosos que seriam absorvidos pelos nativos. Saviani (2019, p. 43) acrescenta que:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os ‘gentios’, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Desse modo, a influência dos órfãos de Portugal foi de suma importância, porque estes atraíam as crianças indígenas com os seus cantos, aprendiam com mais rapidez a língua portuguesa e os costumes dos nativos, o que contribuiu no processo de catequização.

Alves (2002), interpretando Cunha (1986), afirma que os jesuítas, ao chegarem em solo brasileiro, organizaram os cursos que funcionavam em colégios e seminários, distribuídos em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos. O primeiro era o curso elementar que tinha provavelmente a duração de um ano, nele se ensinava a doutrina religiosa e as primeiras letras, cujas atividades se restringiam a ler, escrever e contar.

O segundo era o curso de humanidades, com duração de dois anos, onde era ensinado retórica, gramática e humanidades. O terceiro curso era de artes, também chamado de ciências naturais ou de filosofia, com periodicidade de três anos. Nele, ensinava-se lógica, física, matemática, ética e metafísica, sobretudo a partir do pensamento de Aristóteles.

O quarto curso era o de teologia, com duração de quatro anos e garantia de título de doutor. Estudava-se os conteúdos de teologia moral, voltada para as questões éticas relacionadas às práticas cotidianas, e a teologia especulativa, que estudava os dogmas da Igreja.

Para Alves (2002, p. 9), “toda a estrutura de organização dos estudos, feita segundo o modelo dos jesuítas, baseava-se nas normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos)”. Neto (2001) acrescenta ainda que o primeiro esboço desse documento foi elaborado em 1586, e promulgado depois de forma definitiva, como lei geral da Companhia de Jesus, no dia 8 de janeiro de 1599.

Esse documento foi importante para a doutrinação dos indígenas, e consistia num conjunto de orientações pedagógico-administrativas a serem instituídas nas escolas jesuítas. Tinha uma rígida e eficiente estrutura que, de forma hierárquica e doutrinária, determinava as diretrizes do ensino catequético.

O *Ratio studiorum* era uma ordem austera que alicerçava tanto a vida dos estudantes, quanto o setor administrativo e pedagógico da instituição escolar. A obediência às normas cristãs era um valor que dificultava o acesso ao pensamento de outros filósofos. Isso fica explícito quando Franca (1952) expõe as regras a serem seguidas pelos professores de filosofia no supracitado documento:

2. Como Seguir Aristóteles. – Em questão de alguma importância se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de uma doutrina oposta à unanimidade recebida pelas escolas, ou, mais ainda em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar todo vigor.

3. Autores infensos ao cristianismo. Sem muito mérito não leiam nem cite em sala de aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição.

4. Averrois. – Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma cousa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte⁶.

Conforme o exposto acima, podemos observar que o *Ratio* foi um documento escrito no final do século XVI e que permaneceu inalterável até o final do século XVIII, no qual se estabelecia as diretrizes a serem seguidas por todas as colônias portuguesas. Ele se fundamentava no pensamento de Tomás de Aquino, pensador que se apropriou de Aristóteles para justificar a fé cristã e conquistar novos adeptos para a Igreja. Nesse sentido, a leitura de pensadores contrários ao cristianismo requeria cuidados para não contrariar os princípios do cristianismo.

Esse plano sustentou não somente as escolas jesuítas mas também toda estrutura de educação formal daquela época e da posteridade. O *Ratio* estabelecia uma sistematização curricular que dividia os estudos em disciplinas e estas em conteúdos programáticos. Do ponto de vista sistemático, ele era extremamente eficiente, e influenciou fortemente as estruturas escolares do país.

Destaca-se também que os cursos ofertados pelo *Ratio* eram destinados aos homens tidos como bons, quais sejam, os detentores de terras e senhores de engenho. Para Saviani (2019, p. 56), esse modelo era “elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial”.

Assim, os indígenas e os brancos pobres eram catequizados na fé e, quando muito, tinham acesso a cursos elementares e de humanidades que validavam a sua condição de subalternizados. Por outro lado, aos filhos da elite era garantida uma educação voltada para assumirem cargos de comando por meio dos *studia superiora* de filosofia e teologia.

Era por meio desse modelo educacional que os padres jesuítas promoviam a formação cristã. Com isso, a filosofia estava comprometida com a visão religiosa de mundo e o seu ensino visava contribuir para a absorção da fé religiosa e a conversão de novos adeptos para o catolicismo.

Nessa direção, intui-se que os estudantes eram receptores acríticos de conteúdos, pois o ensino focava na memorização. Del Priori (2021) comprehende que a educação destinada

⁶ Franca, 1952. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/o-metodo-pedagogico-dos-jesuitas-o-ratio-studiorum-leonel-franca-sj>. Acesso em: 22 de jul. 2021.

sobretudo aos indígenas e aos mestiços tinha como finalidade ensiná-los a ler, escrever, tocar instrumentos, aprender a doutrina e os bons costumes da cultura cristã europeia.

Assim, a hegemonia desse modelo educacional, criado pela Companhia de Jesus, predominou durante aproximadamente dois séculos no país. Apenas em 1759 começou a ocorrer as reformas comandadas por Marquês de Pombal, ocasionando na expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, questão que será aprofundada no tópico a seguir.

2.2 Período Pombalino

Saviani (2019) comprehende que Portugal, no século XVIII, foi marcado pelo confronto entre a Igreja Católica e o iluminismo, influenciado especialmente por Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal. Este era o primeiro ministro de Portugal, e uma de suas ações mais relevantes foi a reconstrução de Lisboa após o terremoto de 1755, que destruiu praticamente a cidade inteira.

Esse conflito entre fé e razão por que Portugal estava passando culminou na expulsão dos jesuítas do reino português em 1759. Alves (2002) mostra que tal fato ocorreu após uma tentativa frustrada de matar o rei, conduzida pelo partido oposicionista, chefiado pela família Távora, principal obstáculo político da monarquia portuguesa, com apoio de seus aliados, em especial a Companhia de Jesus.

O primeiro ministro português iniciou uma série de reformas que visavam superar a dependência de Portugal em relação à Inglaterra. Essa situação dependente agravou-se devido aos sucessivos acordos entre lusitanos e ingleses, ocorridos entre 1642 e 1703, por meio dos quais eram feitas concessões econômicas em troca de proteção militar (CUNHA, 1984 *apud* ALVES, 2002).

O principal objetivo dessas reformas que abarcaram os campos administrativo, econômico, industrial, comercial e, principalmente, o campo educacional, era transformar Portugal em um país industrializado, a exemplo do que ocorria na Inglaterra. Para tanto, a educação que antes era mantida com recursos oriundos da Igreja Católica, tornou-se de responsabilidade do Estado, iniciativa inspirada nos ideais iluministas que defendiam uma educação laica alicerçada na investigação racional dos fatos.

Foi baseado no pensamento iluminista que Pombal propôs um modelo de educação que priorizava as ciências naturais, ao contrário dos jesuítas, que defendiam uma proposta educacional de cunho religioso. Nessa nova perspectiva, o ensino se dava por meio de aulas

régias, que eram avulsas, fragmentadas e realizadas na casa dos professores, o que resultou numa maior precariedade da educação no país.

Alinhada à ótica iluminista, a educação passou a priorizar o ensino de gramática latina, primeiras letras, retórica e filosofia. É nesse sentido que Alves (2002) afirma que o ensino escolar mudou radicalmente em relação ao plano de estudos do *Ratio studiorum*, pois transitou do âmbito religioso para o da força da racionalidade iluminista.

Todavia, a reforma pombalina não obteve o êxito esperado devido a diversos fatores, dentre eles, o reduzido investimento no campo educacional, a frágil formação dos professores e a precariedade da infraestrutura escolar. Além disso, Alves (2002, p. 15) afirma que ouve um “[...] desmonte do que havia de estrutura pedagógica montada pelos jesuítas: escolas, professores, materiais didáticos, livros etc., sem colocar no lugar algo equivalente, no nível estrutural”.

Assim, faltou à reforma educacional pombalina recursos materiais e humanos para que fosse equivalente ou até mesmo superior à educação jesuítica. Após o seu insucesso, houve uma tentativa ainda que tardia de recuperar o legado deixado pelos religiosos no campo educacional. Em 1800, foi reativado o Seminário de Olinda pelo bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, oriundo de uma família rica, nascido em Campos, capitania do Rio de Janeiro, em 1742.

Como filho primogênito, herdou terras e engenho do pai, que faleceu quando ele tinha 26 anos de idade. Nessa condição, ele teve de assumir a administração dos bens, ficando na direção dos negócios da família. Mas, cerca de seis anos mais tarde, abdica do direito de primogenitura, transfere a administração da propriedade ao irmão Sebastião da Cunha e viaja a Portugal para estudar em Coimbra. [...] A partir de 1755 estuda filosofia e letras na Universidade de Coimbra e, nomeado representante do Santo Ofício em 1784, decide cursar a universidade por mais um ano, estudando direito canônico. Sacerdote e bispo da Igreja Católica, Azeredo Coutinho cultivou a mentalidade de senhor de engenho, raciocinando como um perfeito burguês (SAVIANI, 2019, p. 109).

Ao retornar ao Brasil, Azeredo Coutinho assumiu a direção do Seminário de Olinda e criou os estatutos que nortearam o ensino ali realizado, fundamentado no pensamento burguês e voltado para as demandas de ordem prática e econômica, tais como a indústria, a agricultura e a mineração. Ao assumir a direção do seminário, um de seus objetivos que ganha destaque é a organização de um projeto educacional de preparação dos indivíduos, no sentido de inventariar as riquezas naturais, como os minérios, a fauna e a flora brasileira (ALVES, 2002).

Para tal empreitada era necessário formar os cientistas da época – os filósofos naturalistas –, seguindo um novo modelo inspirado no espírito moderno da investigação da natureza. “Mas como o filósofo naturalista era um homem de gabinete e que, por isso, raramente

fazia incursões na mata, Azeredo Coutinho percebeu que necessitava de outro tipo de homem” (ALVES, 2002, p. 17), denominado “cura”, que deveria ter uma boa formação em ciências naturais, desenho e geometria para inventariar as riquezas do país e explorá-las em prol do desenvolvimento comercial e industrial.

Nessa direção, Alves (2002), comprehende que Coutinho visava formar o filósofo especialista em ciências naturais, organizando um curso de filosofia no Seminário de Olinda com dois anos de duração. No primeiro, estudava-se lógica, metafísica, ética e parte da física experimental, enquanto que no segundo centrava-se em história natural e química.

Azeredo Coutinho considerava crime qualquer tentativa de independência das colônias portuguesas. Mesmo com esse viés conservador, a educação promovida pelo Seminário de Olinda foi contraditória no sentido de ter contribuído também para a “formação de algumas das lideranças políticas [...] da Revolução Pernambucana de 1817” (ALVES, 2002, p. 18) e dos precursores da Independência de 1822.

Em suma, a educação durante o período pombalino voltou-se mais para elite; os negros e indígenas, por sua vez, não tinham acesso ao conhecimento sistematizado, sobretudo ao saber filosófico. Ademais, se na educação jesuítica o expoente era Tomás de Aquino, no modelo de educação implantada por Pombal o expoente eram as ideias iluministas de cunho liberal.

Essas influências iluministas contribuíram para o enfraquecimento da concepção cristã de educação, que tem Deus como o criador do ser humano e do universo. A partir das reformas, o que predominou foi a ideologia liberal, que serviu de base para a fundação da república brasileira, conforme será visto no tópico seguinte.

2.3 Período Imperial

Em 1808, Portugal transferiu a sede do seu reino para o Brasil, um marco histórico que estava relacionado com o contexto da época. Napoleão Bonaparte, o imperador da França, determinou em 1806 o bloqueio continental, que proibia as nações europeias de comercializarem com a Inglaterra. Essa correlação de forças entre França e Inglaterra colocou “Portugal em uma situação nada confortável, pressionado, de um lado, pelas forças militares de Napoleão e, de outro, pela frota de navios inglesa, que tanto poderia defender como bombardear a capital lusitana” (ALVES, 2002, p. 19).

Foi nesse cenário de embates entre potências da época que a família imperial portuguesa fez um acordo com os ingleses para que estes protegessem sua transferência para o Brasil. Em

troca, o país lusitano deveria garantir a abertura dos portos brasileiros para a Inglaterra comercializar seus produtos.

Ao transformar o Brasil em sede do reino português, D. João VI percebeu que se fazia necessário o investimento em infraestrutura administrativa para gerir os negócios. Dentre os investimentos no campo educacional e cultural, destacou-se a implantação da Biblioteca Real, da Imprensa Régia, da Escola de Medicina e da Academia Real de Belas Artes.

Para Alves (2002), a estruturação do ensino superior seria responsável pela reprodução dos quadros políticos e administrativos do Estado. Assim, a Academia Militar, a Academia da Marinha, os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática eram destinados à formação dos profissionais militares. Para os não militares foram criados cursos de química, agronomia, desenho técnico, economia política e arquitetura.

Contudo, as escolas primárias continuavam ensinando apenas a ler e escrever, e o ensino secundário continuava funcionando estruturalmente com as aulas régias. Dessa forma, depreende-se que a educação escolar durante o período joanino (1808-1821) continuava sendo oferecida de forma fragmentada, sem uma estrutura organizacional.

Segundo Melo (2012), em 1821 a camada social dominante no Brasil (latifundiários e grandes comerciantes), ciente da possibilidade do retorno da família real para Portugal e das mudanças realizadas em âmbito social, econômico, político e educacional, pressionou o príncipe regente a proclamar a Independência do Brasil em 1822, dando início ao 1º Império, com D. Pedro I (1822-1831), seguido do 2º Império com D. Pedro II (1840-1880).

O autor acrescenta ainda que durante o período imperial a economia passou do modelo agrário-exportador-dependente para o agrário-comercial-exportador-dependente, em que a cana-de-açúcar era principal monocultura, desenvolvida pela mão de obra escrava. E que a sociedade daquela época estava dividida basicamente em dois grandes grupos: a aristocracia rural, com suas ideias conservadoras, e os escravos.

Nesse contexto, o Brasil se tornou independente em 1822 e, no ano seguinte, ocorreu uma assembleia constituinte para redigir a primeira constituição brasileira, inspirada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa. Contudo, nessa assembleia, pouco se discutiu sobre a educação; a ocasião foi encerrada por ordem de D. Pedro I, porque questionava a sua autoridade no comando do país.

Em 1924, o Imperador outorgou uma nova constituição de acordo com os interesses dominantes; nela ficou estabelecida “a instrução primária [...] gratuita a todos os cidadãos” (SAVIANI, 2019, p. 123). No entanto, essa ideia não se concretizou na prática, porque a educação brasileira no período imperial era destinada às elites econômicas, sobretudo aos filhos

dos grandes produtores de café, de modo que indígenas e escravos, definidos legalmente como não cidadãos, eram excluídos do processo.

Conforme o autor acima, foi no Ato adicional de 1834 que se estabeleceram algumas mudanças, como a descentralização do sistema nacional de educação, a responsabilização das províncias para garantirem a educação elementar e secundária e o fortalecimento da ideia de que os cursos superiores deveriam ficar a cargo da Corte.

Ressalta-se que ao longo de todo o período imperial a educação brasileira foi dividida em três níveis de ensino. O primeiro foi o elementar ou as primeiras letras, no qual ocorria o processo de alfabetização das crianças ou, em alguns casos, também a de adultos que não frequentaram a escola na idade adequada. Aprendia-se os primeiros conhecimentos de gramática, retórica, lógica, ciências naturais, ciências sociais e matemática, com duração que variava de um a quatro anos (DINIZ, 2020).

Esse autor destaca que o método propagado de ensino era o lancasteriano, desenvolvido na Inglaterra e adotado em grande parte das escolas brasileiras. Embora esse método defendesse a formação de pequenas turmas e que o processo de ensino e aprendizagem deveria considerar a colaboração mútua dos estudantes, o que predominou na prática foram turmas numerosas de aprendizes de diferentes idades e um único professor para assumi-las.

Já o ensino secundário desenvolveu-se no país mais como um curso preparatório para aqueles estudantes que tinham a pretensão de ingressar no ensino superior. Esse nível destinava-se predominantemente aos filhos da classe elitizada, enquanto que a maioria da população tinha acesso ao curso elementar, desde que tivesse pelo menos a oportunidade de frequentar a escola.

Esse ensino era oferecido pelas províncias conforme estabelecia o Ato adicional de 1834, e algumas delas criaram os seus próprios colégios secundaristas, voltados para a formação dos filhos das elites regionais para o ingresso no ensino superior. Assim, havia escolas públicas, mas que eram destinadas à formação dos filhos das classes privilegiadas.

Nesse cenário de desigualdade social foi criado o Colégio Imperial Pedro II, em 1837, o qual se transformou em uma referência para todos os outros colégios secundaristas que existiam no país. Segundo Ferreira Jr. (2010), parte dos jovens que pretendia ingressar no curso superior frequentava os liceus e/ou os colégios particulares e, em seguida, deslocava-se para a cidade do Rio de Janeiro para cursar os exames preparatórios.

Alves (2002) aponta que os exames preparatórios voltados para ingresso no curso de direito demandavam o estudo e a aprovação em língua latina e inglesa, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. O estudo de filosofia racional oferecia aos estudantes os meios para refletir sobre o acerto e o erro das proposições lógicas, enquanto que a filosofia

moral contribuía para os passos iniciais do estudo do direito natural fundamentado na jurisprudência.

O autor assinala que o currículo organizado pelo Colégio Pedro II conferia preferência aos estudos literários das letras clássicas, mas também era constituído de disciplinas como matemática, línguas modernas, ciências naturais, físicas e história. A filosofia era estudada junto com retórica e poética, ciências físicas, história, matemática e astronomia. O curso tinha duração de oito anos e a promoção dos estudantes dava-se pela aprovação por série, e não por componentes curriculares isolados.

Ainda segundo Alves (2002, p. 21), em 1841 os estatutos do Colégio Pedro II foram reestruturados pelo ministro Antônio Carlos, que estabeleceu “a duração do curso em 7 anos e [...] uma redistribuição das matérias pelas diferentes séries, acentuando a predominância dos estudos literários”, sendo que a filosofia passou a ser estudada somente nos anos finais do nível secundário.

Já em relação ao nível superior, Diniz (2020) afirma que durante o século XIX foram criadas as faculdades de direito e medicina, mas que o Brasil só adotou o modelo universitário a partir das primeiras décadas do século XX. Vale ressaltar que mesmo com o investimento público as políticas educacionais eram voltadas para a formação de uma elite social, econômica e burocrático-administrativa. Durante esse período, faziam faculdade de direito os filhos da elite que tinham como fim assumir a administração pública.

Conforme Diniz (2020), o ensino durante o período imperial dava-se basicamente por meio da exposição, repetição e memorização. Uma realidade semelhante ao método jesuítico, mas que se diferenciava por oferecer uma educação gratuita que visava preparar, mormente, para o trabalho, secundarizando a formação cristã. Nessa nova concepção de educação, o estudante assumia a função de receptor do conhecimento, e o professor a de transmissor (ZICHIA, 2008).

Nessa perspectiva, a filosofia teve seu espaço restringido no currículo escolar, pois a prioridade era dada às disciplinas de caráter prático. Assim, o estudo filosófico no nível secundário era realizado apenas nos anos finais, o que expressa a sua secundarização no processo formativo dos estudantes.

Pelo exposto, intui-se que a filosofia na educação brasileira é garantida, mesmo que de forma secundarizada, para uma parcela privilegiada da sociedade, enquanto que para os filhos das classes subalternas ela é negada ou esporadicamente mantida no currículo escolar. O seu ensino foi recebendo um caráter transmissivo e receptivo, o que pode ter contribuído para a

reduzida identificação dos estudantes com a disciplina. Mas, será que essa realidade mudou no período republicano? Essa questão será abordada a seguir.

2.4 Período Republicano

A primeira República teve início em 1889 e se prolongou até 1930. A transição do período imperial ao republicano foi influenciada por diversos fatores, mas o de ordem econômica parece ter sido predominante, pois a Inglaterra pressionava o Brasil para abolir a escravidão, por entender que ela não era mais benéfica para o avanço e fortalecimento do sistema capitalista, que se funda na relação desigual entre os donos dos meios de produção e os que vivem da venda da força de trabalho.

Foi nesse contexto que a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel em 1888, colocou fim à escravidão no país. Assim, a sociedade brasileira passava gradativamente de um modelo agrícola, baseado sobretudo na produção do café, para o modelo agroindustrial, inspirado na Revolução Industrial que ocorria na Inglaterra.

Além disso, o pensamento liberal e o positivista permeavam o debate político brasileiro. O primeiro defendia tanto a necessidade da construção de instituições mais democráticas, quanto algumas conquistas parciais, como a maior participação da população por meio do voto no processo eleitoral. Embora ainda prevalecesse uma ótica elitista e europeia, esse era um passo a mais em relação às ideias monárquicas (DINIZ, 2020).

O segundo, o positivismo do filósofo francês Auguste Comte, propunha o conhecimento científico como elemento fundamental para o desenvolvimento e o progresso da sociedade. Comte defendia o fim da teologia fictícia e da metafísica abstrata em prol de uma nova ordem social científica e positiva. Sua proposta era passar do tempo do porquê para o tempo do como, isto é, ele priorizava o conhecimento científico de caráter principalmente prático.

Assegura-nos Diniz (2020) que muitas das ideias republicanas partiram de dentro do exército brasileiro. Assim, no dia 15 de novembro de 1889, Marechal Deodoro da Fonseca colocava um fim na monarquia por meio de um golpe militar e proclamava a República Federativa do Brasil. Dessa forma, entende-se que os positivistas haviam conseguido, em parte, alcançar seus objetivos, tanto que até a bandeira do Brasil passou a ostentar a partir de então o lema positivista “ordem e progresso”. Após a proclamação, Benjamim Constant, um grande divulgador das ideias positivistas no país, foi nomeado ministro provisório da Guerra, pasta que logo depois foi transferida para Floriano Peixoto. A partir dessa mudança, Alves (2002) afirma

que Benjamim foi renomeado e assumiu a pasta de instrução pública, correios e telégrafos, iniciando um conjunto de reformas no ensino brasileiro inspiradas no positivismo.

Dentre as reformas do então ministro, destaca-se a instituição do ensino laico, público, gratuito e científico, o que demandou um novo currículo escolar, de caráter cumulativo e com uma ordem lógica progressiva dos conteúdos de aprendizagem, em que cada série preparava o estudante para a seguinte. Outro ponto relevante foi a descentralização da educação, na qual a União assumiu a escola secundária e o ensino superior e os estados foram responsabilizados pela garantia do ensino primário e do técnico profissional.

Esse conjunto de reformas foi implantado nas “[...] escolas graduadas, dado que o agrupamento dos estudantes se dava conforme o grau ou série em que se situavam, o que implica uma progressividade da aprendizagem” (SAVIANI (2019, p. 172). Assim, diversas escolas tidas como isoladas, tal como ocorria no período imperial, eram reunidas em um único prédio, configurando um modelo educacional que lembra muito o aparato fabril, com turmas seriadas, organização típica das ideias modernas da Revolução industrial no século XIX.

Outro aspecto relevante da educação brasileira na primeira República foram os debates educacionais que se fizeram presentes nas últimas décadas desse período. Conforme Alves (2002), interpretando Nagle (1974), as questões educacionais foram perpassadas tanto pelo entusiasmo, quanto pelo otimismo pedagógico.

Alicerçado nos ideais liberais e positivistas, propagava-se no país a crença de que a educação sozinha conseguiria resolver os problemas da sociedade brasileira. Assim, apostava-se em um projeto civilizatório que se inspirava na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos, sendo a escola um instrumento fundamental para o progresso da nação.

Nutriu-se, assim, o entusiasmo de que a modernização ocorreria na medida em que a instrução pública fosse garantida aos mais pobres, o que demandaria a criação de novas escolas. Todavia, todo esse entusiasmo pela educação não se efetivou na prática, pois não houve recursos suficientes e vontade política para o investimento em políticas educacionais.

Concomitantemente, o otimismo pedagógico defendia também a ampliação das escolas, mas acreditava ser necessário debater o modelo de educação vigente, incluindo o seu currículo. A principal crítica dos otimistas era a de que não bastava criar apenas escolas, era preciso também reformular o modelo educacional brasileiro, ainda influenciado pelo pensamento jesuítico. Para tanto, defendiam o método intuitivo, que, de acordo com Saviani (2019, p. 173):

[...] surgira na Alemanha no final do século XVIII e que fora divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, esteve na pauta das propostas de reforma de instrução pública formuladas no final do Império. Rui Barbosa foi um grande defensor desse método, cujos princípios e

fundamentos foram por ele sistematicamente apresentado em seus célebres “Pareceres”, culminando com a tradução de Calkins sobre a lição das coisas, que é a essência do método intuitivo.

Esse método tinha como objetivo libertar os estudantes do jogo da apatia, da decoreba e da punição. Pestalozzi defendia que seu método se baseava na intuição e na observação, considerando as características infantis, tais como curiosidade, imaginação e inquietude. Já a lição das coisas se constituía em novos materiais didáticos que possibilitariam aos estudantes a oportunidade de experimentar o conhecimento antes de conceituá-lo.

Saviani (2019) acrescenta ainda que, além de Pestalozzi, outro grande expoente que virou referência para a educação brasileira no período republicano foi o filósofo americano John Dewey. Suas ideias inspiraram muitos debates acalorados em 1920, promovidos pelo Movimento Escola Nova, o qual resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Assim, foram feitas reformas no currículo escolar e no método de ensino, que agora deveria ter como ponto de partida os interesses dos estudantes.

No entanto, Diniz (2020) mostra que os críticos da Escola Nova entendiam que ela, apesar de apresentar vantagens em relação ao modelo educacional precedente, manteve ainda a dicotomia no ensino. Desse modo, tinha-se uma educação voltada para atender a elite e outra que visava preparar a classe trabalhadora para a inserção no mercado de trabalho.

Esse novo modelo de educação alinhava-se às demandas de uma sociedade fundada em uma economia predominantemente urbano-industrial. Com isso, para os estudantes pertencentes à classe dominante, a educação tinha como fim prepará-los para assumir os cargos de decisão nas esferas política, econômica, social e cultural; enquanto que para a classe trabalhadora a educação tinha um caráter preparatório, técnico e mecânico, ofertado pelos cursos profissionalizantes.

Conforme Del Priori (2021), o interesse em ofertar esses cursos ia muito além de formar mão de obra qualificada para os ideais republicanos. A preocupação predominante de muitos políticos e intelectuais brasileiros durante esse período era oferecer alguma profissão, emprego ou ofício aos milhares de jovens e crianças que tinham que sobreviver a partir de então nas grandes cidades. Além disso, a autora acrescenta que essa oferta se deu não porque se pensava no bem-estar dos pobres desvalidos, mas sim porque após a proibição da escravidão no Brasil o número de sujeitos tidos como vagabundos, mendigos, ladrões, órfãos e ociosos aumentou consideravelmente.

Nesse cenário, como se configurou o ensino de filosofia? Alves (2002) nos mostra que foi aprovado o decreto de 1890, que alterava o currículo do Ginásio Nacional, o antigo Colégio

Pedro II. Por meio desse aporte legal de Benjamin Constant, as disciplinas foram redistribuídas por séries, conforme a hierarquia das ciências positivistas, resultando na ausência, pela primeira vez, da filosofia no currículo escolar.

Uma das razões para a ausência da filosofia no currículo durante a República deu-se por ela não ser considerada uma disciplina de caráter utilitarista. Vale lembrar que o contexto brasileiro na época era o de um país que estava se tornando industrializado em decorrência da Revolução Industrial. Assim, a prioridade, como já foi mencionado, era oferecer um currículo que formasse mão de obra qualificada para atender às exigências impostas pelo capitalismo.

Alves (2002, p. 28) acrescenta também que outro motivo para a filosofia ter sido banida do currículo escolar foi devido ao predomínio de uma nova concepção alinhada aos princípios republicanos, e não mais aos ideias monárquicos. Afirma esse autor que com a instauração da “República e garantida a hegemonia política, havia a necessidade de afirmar a hegemonia cultural que daria suporte teórico e ideológico ao novo regime”.

Nesse sentido, a filosofia ministrada pelos colégios e também nas aulas avulsas era vista com suspeita pelos republicanos e sobretudo pelos positivistas, que a concebiam como um dos aportes teóricos da Igreja e do pensamento monárquico, o que ocasionou no seu banimento dos espaços escolares.

Após essa primeira reforma da educação com Benjamin Constant, o ensino de filosofia no Brasil passaria por um processo de indefinição quanto a sua presença no currículo das escolas secundárias daquele período. Vejamos como essa indefinição aconteceu:

Sendo retirada do currículo na reforma Benjamin Constant, em 1890, que conferia predominância à parte científica, a filosofia retorna ao currículo em 1901, com a Reforma Epitácio Pessoa, que acentuava a parte literária, retirando sociologia, biologia e moral e incluindo lógica no 6º ano do secundário; em 1911, Rivadávia da Cunha Corrêa, então ministro da Justiça e Negócios Interiores, parlamentar ligado aos positivistas do Rio Grande do Sul, empreende a terceira reforma republicana, no período da sua gestão, 1910-1914, conhecida como reforma Rivadávia Corrêa, que torna a retirar a filosofia do currículo, ao introduzir uma organização mais prática dos programas do Colégio Pedro II; em 1915, uma nova reforma se faz necessária, a de Carlos Maximiliano, que volta a contemplar a filosofia no currículo, mas num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias; e, finalmente, com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, tem-se a última reforma educacional até 1930, e a filosofia volta a figurar no currículo como matéria obrigatória, no 5º e no 6º anos (CARTOLANO, 1985, p. 47-49 *apud* ALVES, 2002, p. 29).

Conforme a citação acima, observa-se a desvalorização e a indefinição quanto à presença ou ausência do ensino de filosofia nos currículos escolares durante o período republicano. Ora por não figurar como um saber de cunho científico, prático e útil, ora por ser vista como uma ameaça pelos ideólogos no poder, que controlavam a economia, a política

e a educação. Dessa forma, os problemas que o ensino de filosofia enfrenta hoje, como a desvalorização, a não obrigatoriedade e a indefinição, remete a um passado histórico.

Pode-se dizer então que no período republicano houve a substituição de um modelo educacional centrado na obediência e na memorização por outro, que baseava o ensino na observação da realidade, na curiosidade, no interesse e na inquietude dos estudantes. Assim, o professor deixava de ser um mero transmissor e o estudante um receptor passivo do conhecimento.

Pelo que foi discutido, percebe-se que esse novo tipo de educação era voltado, predominantemente, para o saber de caráter científico, técnico, utilitário e prático que se fundamentava no pensamento positivista. No contexto republicano, a filosofia não interessava aos políticos e organizadores da educação brasileira, de modo que transitou de maneira indefinida entre momentos de ausência e presença no currículo escolar (ALVES, 2002).

Por fim, essa indefinição culmina com a retirada definitiva da filosofia do espaço escolar público no período conhecido como Era Vargas, questão que será abordada no tópico a seguir.

2.5 Do período da não obrigatoriedade à extinção da filosofia no espaço escolar

A Era Vargas teve início em 1930 e se prolongou até 1945, período em que o país necessitava passar por um processo de industrialização para atender ao sistema de produção capitalista, demandando um conjunto de reformas no campo educacional, com a finalidade de preparar os estudantes para atenderem às novas exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Como assegura Cunha (2007), pode-se dizer que no ano de 1930 o Brasil passou por grandes transformações no cenário político, econômico, social e educacional. Nessa conjuntura, fica claro que o papel fundamental dessas reformas era, sobretudo, contribuir para o fortalecimento do modo de produção capitalista. O Estado, por sua vez, interferiu de forma direta e intensa na economia, proporcionando o processo de industrialização no país.

Nesse mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como Ministro Francisco Luís da Silva Campos. Este, em 1931, baixou uma série de decretos que ficaram conhecidos como as Reformas Francisco Campos. A partir desses decretos foram criados o Conselho Nacional e Estadual de Educação, o estatuto das universidades brasileiras e houve ainda a implantação de um currículo enciclopédico, dentre outros. Cabe ressaltar que a educação, a partir de então, passou a ser debatida em conferências e congressos, com o objetivo de construir os princípios norteadores de uma educação nacional (ARCANJO; HANASHIRO, 2010).

Segundo Alves (2002), as reformas realizadas por Francisco Campos trouxeram mudanças significativas para o campo educacional, dentre elas, destaca-se a criação do regime de frequência obrigatória e a extinção dos sistemas preparatórios e parcelados para o ingresso nos cursos superiores. No curso secundário, houve uma restruturação, ficando este dividido em dois ciclos: um fundamental, que era cursado no período de cinco anos, e o outro complementar, com dois anos de duração, que preparava os estudantes para o ingresso nos cursos de direito, medicina e engenharia.

Nessa restruturação, a filosofia era estudada pelos estudantes nas disciplinas de história da filosofia e lógica do ciclo complementar. E o tipo de educação que defendia uma formação enciclopédica do ser humano era destinada, mormente, para os mais privilegiados. Nesse sentido é que Romanelli (1986, p. 136-137) diz:

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto. O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema.

Percebe-se que a Reforma Francisco Campos foi criada para atender mais diretamente a uma pequena parcela da população. Poucos tinham acesso à educação devido à elevada exigência e rigidez do sistema de avaliação, que impossibilitava a massa popular analfabeta de frequentar a escola, o que demonstra o caráter elitista da educação.

De acordo com Alves (2002), em 1942 foi lançada a segunda reforma durante a Era Vargas, a Gustavo Capanema, que matinha o mesmo caráter enciclopédico do curso secundário elaborado na reforma anterior. A estrutura educacional continuava dividida em dois ciclos, organizados da seguinte forma:

1. Ginásio: duração de quatro anos.
2. Colegial: três anos de duração, subdividido em clássico e científico, sendo que o primeiro visava a formação mais ampla, e o segundo estava voltado para o estudo das ciências.

Já no que compete ao ensino de filosofia, esta foi indicada como disciplina obrigatória nos cursos clássicos e científicos na 3º série.

Após essas reformas, o Brasil em 1946 iniciava a fase conhecida como “democrática”, que se estenderia até 1964. Durante esse contexto foi criada a Lei nº 4.024/61, que instituiu a

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo objetivo era normatizar o sistema educacional de todo país.

Esse período teve início em 2 de dezembro de 1945, quando o general Eurico Gaspar Dutra foi eleito presidente da República pelo Partido Social Democrático (PSD). Uma das primeiras medidas tomadas pelo presidente foi sancionar uma nova constituição no ano seguinte. Assim, o ministro da Educação Clemente Mariani formou uma comissão para debater o plano nacional de educação com a participação de intelectuais católicos e escolanovistas (SAVIANI, 2019).

Conforme Aranha (2006), a partir daquele plano de educação, Anísio Teixeira, na década de 50, notabilizou-se pelo seu papel decisivo na elaboração de políticas educacionais e participou ativamente da construção de instituições educacionais. Ele acreditava que a educação tinha papel fundamental para o desenvolvimento de uma nação, além de diminuir as desigualdades sociais. Já no cenário político, Juscelino Kubitschek apostava no desenvolvimento do Brasil, e se destacou pela célebre frase: “o crescimento do Brasil de 50 anos em 5”.

Mediante esse cenário, Melo (2012) afirma que o marco histórico educacional brasileiro durante o período democrático foi a promulgação da LDB (Lei nº 4.024/61), que trazia ideais de liberdade, nacionalismo, democracia e solidariedade internacional. O autor aponta ainda que após um longo processo de tramitação de quinze anos, finalmente o Brasil tinha a primeira lei que organizava a educação em todo território brasileiro.

Todavia, a LDB alterou pouca coisa em relação às reformas Francisco Campo e Gustavo Capanema, como bem nos diz Aranha (2006, p. 545-546):

De certo modo, não houve alteração na estrutura do ensino, conservando-se a mesma da reforma Capanema, mas com a vantagem de permitir a equivalência dos cursos, o que quebrou a rigidez do sistema, ao facilitar a mobilidade entre eles. Outro avanço estava no ensino secundário menos enciclopédico, com significativa redução do número de disciplinas. Também a 545/685 padronização foi atenuada, permitindo a pluralidade de currículos em termos federais.

Como demonstra a citação acima, a nova lei da educação flexibilizou o ingresso dos estudantes que pretendiam cursar o ensino superior. Antes, se eles optassem pelo curso normal ou pelo curso técnico e, por ventura, quisessem estudar os cursos superiores, deveriam voltar e fazer todo o curso científico. Esse retorno desestimulava a progressão nos estudos, aumentando ainda mais as desigualdades na formação educacional.

Cartolano (1985) mostra-nos que o ensino secundário ficou organizado em dois ciclos, como nas reformas anteriores. A mudança talvez mais significativa tenha sido o poder dos

conselhos estaduais em escolher as disciplinas de estudos complementares que comporiam o currículo. Vejamos como ficou essa estrutura organizacional:

1. Ginasial: com quatro anos de duração;
2. Colegial: com três anos de duração e contendo até cinco disciplinas obrigatórias, como português, matemática, geografia, história, ciências e mais uma complementar.

Nesse novo currículo, a filosofia poderia ser estudada no colegial, mas apenas como disciplina optativa, perdendo seu caráter obrigatório nos cursos clássicos e científicos que antes possuía na Reforma Gustavo Capanema. Assim, foi a partir dessa não obrigatoriedade que a filosofia foi definitivamente extinta dos currículos na fase ditatorial.

Esse período teve início em 1964 e se estendeu até 1985, totalizando vinte e um anos de repressão. Isso se deu em um cenário em que o governo militar usava o discurso de que precisava assegurar a ordem nacional e combater o avanço do comunismo. Nesse sentido, a educação se tornou peça chave para alcançar tais objetivos, e a filosofia, por não ser de cunho técnico e burocrático, mas sim uma atividade racional, rigorosa e problematizadora do real, foi banida do currículo escolar.

Saviani (2019) acrescenta que, no cenário mundial, estava acontecendo a Guerra Fria, iniciada no final da Segunda Guerra Mundial, opondo o mundo em dois blocos antagônicos de cunho econômico, social, ideológico e político. De um lado, havia os capitalistas liderados pelos Estados Unidos, do outro, os comunistas liderados pela União Soviética. Foi nesse momento tenso que ocorreram as disputas políticas nos países periféricos.

No cenário político brasileiro, havia o embate de forças entre os nacionalistas populistas, que defendiam um projeto de nação progressista, e os que eram a favor de que o país ficasse à mercê das grandes potências do capital internacional. Esse quadro político de profunda tensão culminou em um golpe que destituiu o presidente João Goulart, eleito democraticamente em 1961, instaurando o regime militar a partir de 1 de abril de 1964 (ARANHA, 2006).

Com base em Carminati (1997), os defensores do regime propagaram uma ideologia de que o golpe seria em nome da democracia e que não iria ser duradouro e nem autoritário, porém, a história demonstrou o contrário. Em 1968, foi decretado o Ato Institucional de número 5 (AI-5), que legitimou o Estado a usar todo tipo violência, tortura, autoritarismo, morte e repressão contra aqueles que se mostravam subversivos ao poder político. Esse foi um período marcado

na história do país pelo silenciamento e também de pela luta de intelectuais, políticos, professores, estudantes e sindicatos de trabalhadores.

Com a vigência da repressão, os objetivos do governo começariam a ser alcançados. Assim, conforme o jornal BBC News, em 1969, no governo Médici, o Brasil teve um crescimento significativo na economia, momento esse que ficou conhecido como o “milagre econômico”. Os números mostravam que o Produto Interno Bruto (PIB) tinha sido elevado de 3,4% em 1964 para 14% em 1974. Contudo, esse milagre trouxe graves problemas para a economia brasileira, sendo um deles o endividamento do setor público e o aumento da desigualdade social.

Segundo Romanelli (1986) esse crescimento da economia brasileira tinha relação direta com o apoio estadunidense, por meio de acordos entre os militares e os técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Dentre esses acordos, destacam-se:

1. Acordo MEC-CONTAP-USAID, firmado em 31 de março de 1965, que tratava de investir na melhoria da qualidade do ensino médio;
2. Acordo MEC-CONTAP-USAID, o qual tratava do treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e de propostas de reformulação das faculdades de filosofia no Brasil, assinado em 24 de junho de 1966.

No total, foram feitos 12 acordos entre MEC-USAID, mas como a pretensão era apenas demonstrar o condicionamento sobretudo da educação pelas forças políticas e econômicas externas, limita-se a citar os dois pactos acima. Para Romanelli (1986), o primeiro deles pretendia transformar o ensino médio em curso técnico, e o segundo dava indícios da intenção do governo militar em retirar a filosofia do currículo escolar devido ao seu caráter reflexivo e questionador acerca da realidade.

Feitos esses acordos com os técnicos da USAID, o MEC implantou uma série de reformas educacionais visando formar mão de obra barata para atender o mercado de trabalho. Essas reformas organizaram o currículo conforme a perspectiva tecnicista, já que aumentava o número de empresas multinacionais no Brasil. Assim, a filosofia passou a ter menos importância, tanto por não se tratar de uma disciplina de cunho tecnicista, quanto porque era vista como uma ameaça para os objetivos ideológicos dos militares.

Conforme já apontado, o mundo estava vivenciando uma guerra política, econômica e ideológica entre capitalistas e comunistas. Nesse momento, a escola como espaço de

propagação de ideias, teorias, valores e modos de agir no mundo foi vigiada de perto pelo Estado para que não propagasse pensamentos contrários ao *status quo* estabelecido (ALVES, 2002).

Nesse sentido, Cartolano (1985) comprehende que a filosofia, por ser uma disciplina voltada para a discussão do pensamento, do modo de agir e dizer o mundo, tornou-se um dos primeiros alvos a ser abatido durante a ditadura militar. Por assumir esses atributos, os ideólogos no poder articularam-se para retirá-la do currículo escolar, justificando que seria em prol da segurança nacional.

De acordo com Carminati (1997, p. 31), “a retirada do caráter obrigatório da disciplina de Filosofia colocou-a numa condição de abandono e quase total extinção”, pois foram inclusas outras disciplinas que teriam currículos semelhantes para justificar a ausência desta no currículo escolar. Dessa forma, os conteúdos ensinados para substituir a filosofia eram a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

A criação dessas duas áreas consideradas correspondentes ao ensino filosófico era, em outras palavras, um pretexto para não incluir a filosofia no currículo. A EMC, por exemplo, fundamentava-se em valores morais e no civismo, que interessava diretamente às doutrinas ideológicas impostas pelos militares.

A esse respeito, Alves (2002, p. 39) demonstra que, “além da questão legal, que por si já inibia a tentativa de inclusão da filosofia no currículo, havia também uma diferença de caráter, demonstrando que a filosofia retirada do currículo não foi qualquer filosofia, mas uma filosofia muito bem delimitada”.

Assim, percebe-se que a ideia de associar a filosofia à EMC era um jogo de cartas marcadas, pois essa equivalência visava negar o pensamento filosófico para os estudantes no espaço escolar. Cartolano (1985) destaca que a filosofia, por ser uma atividade que leva ao pensar, ao refletir, ao questionar, seria uma grande ameaça ao poder repressor vigente, pois poderia contribuir para a reflexão dos estudantes acerca dos problemas da sua realidade. Assim, para evitar que fossem formados sujeitos subversivos, o apelo moral via EMC foi uma grande jogada para afastar a filosofia do âmbito educacional.

Contudo, foi a Lei n. 5.692/71 que reorganizou o ensino de 1º e 2º grau, antigos primário, ginásio e colegial, retirando a filosofia definitivamente dos currículos escolares de nível secundário até o final da ditadura militar. Essa lei transformava as diretrizes de ensino, sobretudo no 2º grau, em curso de nível profissionalizante.

Para melhor compreender essa reforma, é oportuno apresentar o que diz o artigo 1º da lei acima: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação

necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971). Assim, para realizar tal objetivo, a lei reestruturou a educação, aumentando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos.

Porém, Carminati (1997) afirma que o real objetivo dessa lei era, em síntese, barrar a demanda pelos cursos superiores, por meio da terminalidade. Em outros termos, foi uma possível saída para lidar com os estudantes que terminaram o estudo secundário, mas que devido à precária condição financeira e à limitada quantidade de vagas nas instituições superiores, tinham que fazer cursos profissionalizantes a fim de atenderem às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A nova LDB de 1971 organizava a formação dos estudantes em dois ciclos escolares. Romanelli (1986) assevera que o ensino de 1º grau era obrigatório, tinha duração de 8 anos, carga horária de 720 horas anuais e era destinado às crianças e aos pré-adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos. Já o ensino de 2º grau durava de 3 ou 4 anos, possuía a carga horária de 2200 e 2900 horais anuais, respectivamente, e se destinava à formação do adolescente.

O artigo 4º da LDB preconizava que: os "currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos" (BRASIL, 1971).

Assim, as disciplinas passaram a constituir um núcleo comum, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, e uma parte diversificada, sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação. De acordo com Carminati (1997), o ensino de conteúdos de artes e programas de saúde era obrigatório. Já a parte diversificada era regida pelo Conselho Estadual, que teria a incumbência de atender às peculiaridades regionais.

Pelo estudo realizado, percebe-se que esse período foi bastante desafiador para a filosofia e também para os filósofos. Muitos foram presos, torturados e expulsos do seu próprio país. Foi um momento histórico de profunda negação do pensamento filosófico, problematizador das mazelas sociais. Possivelmente, por essa razão é que Ghiraldelli Jr. (2001, p. 104) afirma que "[...] só uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura militar".

As reformas de 1971 foram danosas para a educação brasileira, porque aprofundaram cada vez mais a distância entre os que tinham condição financeira e podiam ter acesso aos bens culturais, e os que apenas viviam para trabalhar e, quando muito, formavam-se em cursos

profissionalizantes. Esse modelo de educação que baniu a filosofia visava formar um povo mais adepto a obedecer às regras e às normas impostas do que a problematizá-las.

Parece que as consequências da secundarização da filosofia na história do país e o seu banimento do ensino secundário durante no período ditatorial ainda reverberam no contexto histórico atual. Algumas delas foram sintetizadas abaixo por Carminati (1997):

3. dificuldade de muitos jovens em raciocinar criticamente e expor seus pensamentos acerca dos problemas do seu contexto social, afinal de contas, a filosofia foi afastada do currículo escolar por mais de duas décadas (PEGORARO, 1986);
4. pouco interesse dos estudantes pela área de humanas, sobretudo, a filosofia (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF, 1978);
5. o empobrecimento da formação cultural dos jovens (ÁVILA, 1986);
6. negação do direito dos estudantes de serem donos de seus próprios discursos (CHAUÍ, 1978).

Desse modo, entende-se que o ensino de caráter técnico implantado desde a reforma de 1971 e o ambiente de negação de vozes antagônicas predominante no regime militar podem ter contribuído para a postura passiva de muitos estudantes em sala de aula, ensejando o medo de expor ideias, a obediência à ordem estabelecida, a postura autoritária do docente, o respeito exacerbado às normas e o predomínio de uma visão restrita de educação voltada para o mercado de trabalho, secundarizando a formação ampla do ser humano (LEONTIEV, 2004).

Compreende-se também que em uma sociedade fundada no modo de produção capitalista, a educação torna-se uma esfera de disputa de interesses antagônicos. Nesse sentido, há uma educação comprometida com a defesa dos privilégios dos que assumem os cargos de decisão, mas se faz necessária também outra, que promova a contrainternalização, a fim de fortalecer os subalternos para lutarem em prol da construção de uma nova forma de sociedade (MÉSZÁROS, 2005), que tenha como razão de ser a emancipação humana.

Esse é um desafio a ser superado, e o ensino de filosofia no ensino médio pode ser uma das atividades favorecedoras do processo de apropriação de parte significativa do acervo material e cultural produzido pela humanidade. Nesse sentido, a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) lutou pelo retorno do ensino de filosofia no nível médio no momento histórico de redemocratização do país.

2.6 O ensino de filosofia: do período da redemocratização ao contexto atual

O período da redemocratização foi resultado de lutas de diversos movimentos da sociedade civil contra o regime militar, o qual culminou em 1988 com a aprovação da nova Carta Magna do país. Esse momento demandou o engajamento de uma multiplicidade de segmentos sociais, e contou também com a contribuição da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), responsável pela realização de encontros e eventos científicos em defesa do retorno da filosofia ao currículo escolar.

Com a filosofia retirada do currículo escolar pela Lei n. 5.692/71, vários grupos começaram a se unir para reivindicar o retorno desse ensino. Assim, em 1975, filósofos de diversos estados encontraram-se no Rio de Janeiro e fundaram o Centro de Atividades Filosóficas, que se transformou em seguida no SEAF. Sua criação foi ocasionada pela necessidade de um espaço para a discussão e reflexão fora dos muros das universidades, que eram extremamente vigiadas pelo governo militar (ALVES, 2002).

Visando criar um espaço alternativo de estudo, reflexão e de desenvolvimento de um conjunto de atividades, foi que houve a fundação da SEAF em 10 de julho de 1976, no Rio de Janeiro, por Olinto Pegoraro (UFRJ). Esse movimento ganhou grande proporção, tendo representação em quase todos os estados brasileiros, e contava com a participação de estudantes e professores de filosofia de quase todas as universidades do país. Dessa forma, a SEAF tornou-se o principal movimento pela reintrodução da filosofia como ensino obrigatório no 2º grau (CARMINATI, 1997).

Um dos argumentos pelo retorno da filosofia, de acordo com Silveira (1991), era o de que ela possibilitaria aos estudantes terem maior interesse pelo ensino de forma geral, já que sem essa disciplina eles desconheciam os fundamentos dos conteúdos que lhes eram ensinados. Assim, a filosofia, por ter uma natureza reflexiva, possibilitaria aos estudantes refletirem sobre o porquê, o como e o para quê da educação numa determinada forma de sociabilidade.

Assim, após quatro anos de lutas da SEAF, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro garantiu o retorno da filosofia ao currículo escolar. Mas sua presença não atendeu às expectativas do movimento que a defendia, pois o trabalho do professor era fortemente vigiado pelo órgão oficial acima citado (SILVEIRA, 1991), o qual definia com detalhes o porquê e como se deveria ensinar.

Desse modo, a filosofia aceita para ser ensinada aos estudantes deveria estar em conformidade com a ideologia da segurança nacional, condição imposta para o seu retorno. Simon (1986) assevera que foi determinado que o componente curricular fosse denominado de

iniciação filosófica e ministrado nos dois primeiros anos do 2º grau, com carga horária de duas (02) horas semanais.

No primeiro ano, os estudantes estudavam história da filosofia durante todo o 1º semestre, e o restante do ano seria reservado ao estudo da lógica. Já no 2º ano, dedicavam-se aos estudos sobre o conhecimento, o ser, a política, a ética e o valor, dentre outros.

Simon (1986) acrescenta ainda que os documentos oficiais deixam bem claro a concepção de filosofia pretendida pelos militares. Era uma filosofia em função do regime ditatorial, que ensinava, sobretudo, os conteúdos da lógica formal e da moral, visando formar um sujeito disciplinado para aquele modelo de ordenamento social.

Dessa maneira, a filosofia retornou como componente curricular não como idealizado pela SEAF, mas na condição de disciplina optativa que garantia aos estudantes um precário contato com o saber filosófico. Essa situação foi retomada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocasião em que a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação reuniu-se em Porto Alegre (RS) para discutir um projeto sobre as novas diretrizes da educação nacional.

Essas discussões resultaram na elaboração do Projeto de Lei n. 1.258, o qual somente em 1993 foi votado e aprovado, com destaque especial para o art. 48, inciso IV, que contempla a inclusão das disciplinas de filosofia e Sociologia como obrigatórias nos currículos de 2º grau (CARMINATI, 1997).

Alves (2000) demonstra que esse projeto foi alvo de várias investidas dos grupos conservadores ligados à iniciativa privada. O resultado disso foi sua substituição por outro projeto, de nº 1258-d/95, que sequer mencionava o ensino de filosofia. Assim, após vários anos de debates e negociações, finalmente foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Quanto ao componente curricular de filosofia, a LDB, no art. 36, 1º parágrafo, inciso III, estabelece que: “os conteúdos e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania”.

Pelo exposto, o marco legal determina que o estudante concluinte do ensino médio precisa demonstrar domínio dos conhecimentos filosóficos para participar da convivência cidadã, mas não estabelece a presença obrigatória da filosofia no currículo escolar, deixando margem para que esta seja ministrada como tema transversal.

Essa dubiedade presente na lei se manifesta na medida em que é estabelecida a necessidade do conhecimento filosófico, mas, ao mesmo tempo, não há garantia de sua

obrigatoriedade nos espaços escolares, não abrindo a possibilidade para que gestores pudessem, “[...] assim, decidir SE e COMO a Filosofia [seria] incluída na grade curricular [...]” (ALVES, 2000, p. 66).

Nesse sentido, a LDB delegava às escolas, em acordo com as secretarias estaduais e municipais, a oferta ou não do ensino de filosofia no ensino médio; nesse caso, a não oferta era quase uma certeza. Pois vale lembrar que o modelo de educação proposto visava preparar para o mercado de trabalho e para a formação cidadã⁷ na sociabilidade burguesa, secundarizando o ensino de filosofia.

Numa sociedade em que predomina a ideologia mercadológica, Chinali (1998) afirma que o modelo de educação proposto pela nova LDB prezava pela qualificação individual e secundarizava o debate acerca da razão de ser da desigualdade social. Nesse sentido, o foco na formação cidadã do sujeito e na inserção dele no mercado de trabalho tende a escamotear as mazelas sociais que são próprias de uma sociedade de classe.

Assim, o discurso que defende uma educação que desenvolva a capacidade empreendedora dos jovens também lhes oculta o significado da inclusão em um modelo de sociedade que se sustenta na exploração da força de trabalho, na destruição da natureza, na extração compulsiva de mais-valia e no convencimento e dominação dos países periféricos.

Todavia, essa tese da qualificação profissional, separada do debate sobre o modelo de sociedade em que se vive, não passa de um mito usado para conter a luta substantiva da classe trabalhadora no sentido de superar de forma radical o ordenamento social vigente.

Desse modo, pode-se dizer que a Lei n. 9.394/96 resultou de correlações de forças na arena social. Por isso, ela contempla demandas de uma sociedade civil recém-saída da ditadura militar, pretendendo garantir um conjunto de direitos antes negados. Porém, parte significativa dos recursos destinados para a efetivação dessas conquistas vieram de instituições financeiras internacionais comprometidas com o ideário neoliberal, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC), que agem para reproduzir de forma metabólica a ordem do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Para esse filósofo húngaro, é nessa forma de sociabilidade em que o dinheiro é o deus, a força que transforma tudo, inclusive a vida humana em mercadoria, que a educação também

⁷ Não é objetivo desta pesquisa investigar a relação entre filosofia e cidadania, mas um trabalho de pesquisa nessa direção torna-se relevante para a formação docente. Na maioria das publicações, poucos pensadores veem como problemática essa relação. Desse modo, defendem a filosofia da educação como atividade racional, sistemática e crítica acerca dos problemas educacionais, mas pouco questionam sobre a natureza da cidadania numa sociedade fundada no trabalho explorado. Essa investigação seria ainda precisa ser desenvolvida.

se torna um objeto de troca. Dessa maneira, parece que quando a LDB secundariza a filosofia como atividade racional crítica e problematizadora do mundo e prioriza os componentes curriculares que contribuem para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, expressa o seu alinhamento e compromisso com a sociabilidade do capital.

Foi nesse ordenamento social que a filosofia, em 2008, conquistou o status de conteúdo obrigatório nas escolas de Ensino Médio do Brasil. Isso se deu após a promulgação da Lei n. 11.684, que alterou o art. 36 da lei n. 9.394/96.

Segundo Montero e Rodrigues (2013), a reivindicação pela obrigatoriedade da filosofia nos currículos teve início alguns meses após ser promulgada a nova LDB, pelo Padre Roque Zimmermann, deputado federal pelo (PT-PR), que apresentou o Projeto de Lei (PL) de n. 3.178, em 5 de maio de 1997. Porém, o governo de Fernando Henrique Cardoso reagiu à proposta, apresentando o parecer CNE/CEB nº 15/98, que reiterou o papel da filosofia no art. 36 da LDB.

O parecer acima manteve o mesmo ideário neoliberal que norteou a LDB, e teve como principal objetivo enfatizar a qualificação profissional promovida por uma educação que visava garantir uma formação unilateral, aligeirada e imediata para os estudantes oriundos das classes sociais menos privilegiadas e que precisavam se inserir no mercado de trabalho para garantir sua sobrevivência (SACRISTAN; GOMEZ, 1998).

Com essa intenção predominante, a filosofia não foi mantida como conteúdo obrigatório no governo de FHC, pois este preferiu “[...] abrir concurso, contratar professores, o que implicaria ônus para os Estados e para o Distrito Federal [...]” (MONTERO E RODRIGUES, 2013, p. 324) do que promover uma política nacional de formação de professores, sobretudo em filosofia.

Em 2002, o governo FHC concluiu o seu mandato e no ano posterior Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência. Em agosto, o deputado federal Dr. Ribamar Alves, do Partido Socialista Brasileiro (PSB) do Maranhão, retomou a discussão sobre o PL do Padre Roque, apoiado pelo Sindicado dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) e da Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil (FNSB).

Montero e Rodrigues (2013, p. 324) afirmam que a justificativa utilizada para a retomada do PL foi o argumento de que a filosofia é “uma área do conhecimento assim como o são as outras disciplinas, ou seja, com conteúdo próprio, com técnicas a serem dominadas, com terminologia específica, etc.” Nesse sentido, fica explícita a reivindicação da filosofia como componente curricular obrigatório, pois mantê-la como tema transversal significaria validar a sua condição de disciplina simplória a ser ministrada por professor de qualquer área.

Foi somente em 2 de junho de 2008 que o Vice-presidente da República José Alencar sancionou a Lei n. 11.684, que tornou obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas escolas públicas e privadas de ensino médio. Contudo, devido à lei ter sido promulgada no meio do ano letivo, seria necessário criar “normas complementares e medidas concretas que devem ser fixadas pelos respectivos sistemas de ensino, até 31 de dezembro de 2008, para que sua implantação possa ser gradual” (BRASIL, 2008, s/p). Dessa forma, caberia aos sistemas de ensino as seguintes medidas:

1. iniciar em 2009 a inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferencialmente a partir do primeiro ano do curso;
2. prosseguir essa inclusão ano a ano até 2011, para os cursos de ensino médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com 4 anos de duração.

Nesse período, o governo teve que investir mais na formação de professores de filosofia, mas enquanto isso, profissionais sem a devida qualificação na área filosófica continuavam a lecionar o componente curricular, o que pode ter contribuído para o pouco interesse dos estudantes.

Sendo assim, a institucionalização da filosofia como ensino obrigatório por meio da Lei n. 11.684/2008 foi uma vitória significativa para os professores dessa área e para a educação brasileira. Contudo, a filosofia, uma vez institucionalizada, passou a estar sujeita aos dispositivos legais que, em larga medida, determinam os fins educacionais, como também a função do ensino de filosofia.

Apesar desses avanços, a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio não perdurou muito tempo no currículo escolar, pois a partir da Lei n. 13.415/17 e também da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2018, a trágica condição já conhecida historicamente de secundarização do pensamento filosófico efetivou-se novamente nos espaços de sala de aula, sobretudo das escolas públicas brasileiras.

Esse processo teve início em 2016, período em que ocorreu o impeachment de Dilma Rousseff (PT) e que o seu vice, Michel Temer (PMDB), assumiu a presidência da república, publicando a polêmica Medida Provisória 746/16, que trata da reforma do ensino médio.

Havia uma certa urgência para implementar tal reforma, pois era necessário atender aos interesses neoliberais que predominam na política brasileira desde meados da década de 1990. Segundo Silva (2018), entre os vários argumentos apresentados no documento para justificar a

reforma, destaca-se a intenção de corrigir o número excessivo de componentes curriculares do ensino médio, que não atendia às exigências do mercado de trabalho.

Santos M., Sousa e Santos P. (2021, p. 154) complementam ainda que “os argumentos utilizados para readequar a formação escolar dos jovens aos ditames da ordem socioeconômica vigente é a de que o ensino estava ultrapassado e não respondia positivamente às exigências postas na atualidade”.

Contudo, o real motivo dessa reforma educacional estava diretamente ligado à crise mundial do capital. A classe dominante, ao perceber a ameaça sobre seus lucros, age rapidamente usando todas as formas de manobras possíveis para amenizar os impactos aos grupos empresariais, proporcionando o aprofundamento do arrocho salarial, da exclusão e da desumanização (AMORIM; SANTOS, 2016).

Assim, essa nova reforma do ensino médio impõe algumas alterações no modelo educacional e, em especial, no ensino de filosofia. A primeira delas se refere ao aumento da jornada escolar anual obrigatória, passando de 800 a para 1.400 horas. A esse respeito, Santos M., Sousa e Santos P. (2021, p. 158) compreendem que “a expansão do tempo escolar se notabilizará apenas em um mero aumento quantitativo de horas, não necessariamente proporcionando uma melhoria na qualidade do ensino ofertado”.

Esses autores argumentam que aumento da carga horária sem mudanças significativas na estrutura das escolas, investimento na formação de professores, escassez de materiais didáticos e excessiva jornada de trabalho docente podem aprofundar mais ainda a condição de precariedade dos professores no país.

Além disso, tanto a Lei n. 13.415/17 quanto a BNCC, que estão diretamente ligadas aos ideais neoliberais, centralizam a educação em competências e habilidades. Sobre essa questão, Saviani (2019, p. 438) aponta que:

Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade.

A definição de competência está ligada à ideia de competitividade, visando instigar os estudantes a se prepararem para a inserção no mercado de trabalho. Assim, a reforma impõe tende a culpabilizá-los, na medida em que o desemprego não é visto como um problema peculiar da sociedade de classe, mas como algo próprio de sujeitos que não se esforçaram o bastante.

Por outro lado, a reforma centrada em competências e habilidades aprofunda a dicotomia entre os componentes curriculares, pois elege português e matemática como obrigatorias durante o ensino médio, secundarizando ainda mais as outras áreas do conhecimento (SANTOS, M., SOUSA e SANTOS, P., 2021).

Os autores salientam que pela configuração do currículo vigente os estudantes terão uma perda imensurável no processo de aprendizagem, visto que não se apropriarão de forma adequada dos conteúdos dos componentes curriculares de humanas, como filosofia, sociologia, história, artes e geografia.

Nesse sentido, o modelo de ensino imposto pela nova BNCC oferece aos estudantes filhos da classe trabalhadora um conhecimento mínimo e precarizado que, quando muito, pode contribuir para que executem tarefas no mercado de trabalho. Assim, essa tão polêmica reforma do ensino médio expressa em si um modelo de educação dicotômico que se relaciona com o mundo do trabalho e que prevalece de forma diferente em cada momento histórico do país.

Pelo estudo histórico da educação brasileira percebe-se que, predominantemente, os filhos das classes subalternas ocupam as profissões voltadas mais imediatamente para o mercado de trabalho. Por outro lado, os filhos da classe dominante são privilegiados com cursos superiores e com melhores salários.

Essa dicotomia presente nas relações de produção e que perpassa outras dimensões da vida social tem uma ligação direta com o alto índice de evasão no ensino médio, pois muitos estudantes, preocupados com a sobrevivência pessoal e familiar, tendem a privilegiar os conteúdos que os preparam para atender às demandas do mercado de trabalho.

A nova BNCC reforça essa mentalidade na medida em que organiza o ensino médio em disciplinas comuns com 60% da carga horária, e os itinerários formativos com 40%, os quais visam contribuir para o processo de escolha profissional dos estudantes. A esse respeito, Amorim e Santos (2016) destacam que devido às precárias condições das escolas que atendem os estudantes pobres, estas não poderão ofertar todos os itinerários formativos, o que restringirá mais ainda sua formação.

Ademais, a Lei n. 13.415/17, além de retirar a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, possibilita que pessoas com notório saber possam ministrar aulas nas escolas. Assim, professores de outras áreas do conhecimento e até mesmo pessoas com apenas experiência, mas sem a devida formação profissional, podem atuar no campo educacional e ministrar aulas esparsas de conteúdos filosóficos, o que fragiliza mais ainda o processo formativo dos aprendizes (NAVARRO *et al.*, 2020).

Santos e Silva (2017) asseveram que a contratação de pessoas sem formação específica para exercer a docência fragiliza a profissão. Acrescentam ainda que a atividade docente requer profissionais que tenham domínio de conteúdo, compromisso político e formação pedagógica, teórica, técnica e científica.

No entanto, o novo ensino médio permite que um professor de qualquer área do conhecimento ensine filosofia. Isso ocasiona um prejuízo imenso para profissionais de humanas e também para os estudantes do ensino médio, que terão um acesso superficial aos conteúdos filosóficos.

Destaca-se também a precariedade dos conteúdos de filosofia presentes nos novos livros didáticos adotados para 2022. Observa-se que os temas filosóficos nesses livros são discutidos superficialmente, enquanto história e geografia possuem conteúdos mais abrangentes.

Para Barbosa (2019), as mudanças feitas na LDB ao longo dos anos refletem diretamente na BNCC, que sintetiza em si a não obrigatoriedade do ensino de filosofia, o notório saber, o predomínio dos componentes curriculares a serviço do mercado de trabalho, dentre outros prejuízos.

Em cumprimento às novas diretrizes, a filosofia, em muitas escolas do ensino médio, teve a carga horária semanal reduzida para 01 (uma) hora. Esse é o caso da escola Leda Napoleão, em Joca Marques-PI, que é o local de realização desta pesquisa. Nesse novo formato, o papel do professor de filosofia se reduz basicamente a apresentar conteúdos que serão exigidos nas avaliações nacionais, dentre elas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Parece que os estudantes, diante dessa realidade, possuem pouco interesse por esse ensino, e muitos deles tentam assimilar os conteúdos apenas para conseguir notas nas avaliações.

Neste capítulo, elaborou-se um breve histórico acerca do ensino de filosofia no país, em que se percebe um profundo processo de permanência e de ausência do pensamento filosófico no currículo escolar. Assim, dependendo das correlações de forças políticas, a filosofia, mesmo quando permanece, tende a ser privilégio de alguns, enquanto a maioria dos sujeitos não têm acesso ao acervo filosófico.

A permanência privilegiada do conteúdo filosófico voltado para uma minoria coexiste com sua secundarização no currículo destinado aos estudantes da classe trabalhadora, mantendo-se na condição de um saber de segunda ordem.

Esse problema é ainda mais aprofundado no momento em que a filosofia passa a ser apenas menção marginalizada, quando os aportes legais fazem apenas alusões aos saberes filosóficos, mas não defendem a sua obrigatoriedade. Por fim, apresenta-se seu banimento

enquanto componente obrigatório no currículo escolar, o que é um questão dramática para os professores de filosofia e para uma sociedade que pretenda promover a emancipação humana.

O percurso feito até aqui pretendeu apreender a razão de ser do ensino de filosofia, bem como do pouco interesse dos estudantes por esse conteúdo. Entendemos que a efetiva compreensão desse problema demanda uma fundamentação teórica alicerçada no pensamento do filósofo húngaro István Mészáros.

3 A SOCIALIZAÇÃO DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O problema do pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia no ensino médio é explicado, predominantemente, pela literatura que trata do assunto, como uma questão de domínio do conteúdo e da metodologia do docente. Pelos estudos realizados acerca desse tema, observa-se que há uma quantidade expressiva de pesquisas que tratam do ensino de filosofia e que explicam a pouca identificação dos estudantes com esse componente curricular como se isso fosse resultado, sobretudo, de certa inabilidade do docente, que precisaria dominar o conteúdo a ser ensinado e também a forma de como o ensinar.

Essa preocupação é relevante, porque o professor de filosofia precisa realmente conhecê-la em profundidade e saber como ensiná-la. Mas o que se questiona é que ao focar no conteúdo e na metodologia, coloca-se o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem e lhe é atribuída toda a responsabilidade em relação à identificação ou não dos estudantes com o componente curricular.

De fato, o docente precisa assumir a sua responsabilidade no processo de apropriação e reelaboração crítica do pensamento filosófico, mas o nível de interesse de quem aprende transcende a uma questão de conteúdo e de metodologia de ensino.

Como professor de filosofia do ensino médio, identifiquei o pouco interesse dos estudantes, mas não estava convencido pelas pesquisas que explicavam essa questão centrando-a na figura do docente. Compreendia que, em larga medida, essa forma de explicar o problema tende a culpabilizar o professor, pois o concebe como um sujeito resistente às mudanças do seu tempo histórico e que tem pouca habilidade para definir os conteúdos e a forma de ensiná-los. Por outro lado, entendia que muitas dessas pesquisas pouco discutiam as condições materiais dos professores, como também dos estudantes, no processo de ensinar e aprender filosofia.

Ressalta-se que o professor e os estudantes do ensino médio são responsáveis pela apropriação e reelaboração crítica do pensamento filosófico, a fim de intervirem no seu contexto histórico. Ambos precisam se identificar com o campo filosófico; mas este fator, apesar de importante, não é o único determinante do processo de ensino e aprendizagem.

Embora Mészáros (2007) não discuta especificamente o ensino de filosofia, contribui para esta investigação na medida em que reflete sobre diversos temas, dentre eles, a política, a economia, o estado, o poder bélico e a educação, situados em um sistema que impõe limites nas diversas esferas da vida humana. Mas como esse filósofo, que foi discípulo de Lukács, comprehende esse modo de organização social? Qual seria a sua natureza?

Esse sistema, Mészáros o denomina de capital, entendido como processo de extração compulsiva de mais-valia, isto é, a lógica de que quanto mais o sujeito extrai o excedente econômico, mais ele visa acumulá-lo. Nesse sentido, para Mészáros (2011), o capital é uma lógica incontrolável, compulsiva, destrutiva, alienadora, desumana e incorrigível, que está colocando em risco a sobrevivência da humanidade.

Segundo Mészáros (2011), a lógica do capital, que se caracteriza pela predominância do valor troca sobre o valor de uso, produz riqueza para alguns e, ao mesmo tempo, desumaniza o ser humano e destrói a natureza. Seu funcionamento se dá no interior de uma complexa engrenagem econômica, social e política, e seu objetivo central é a exploração humana em benefício de uma minoria que constitui a classe proprietária.

Essa lógica se efetiva por meio do modo de produção capitalista, em que o possuidor de dinheiro compra os meios de produção e se apropria, temporariamente, da força de trabalho alheio para que ela produza riqueza para além do salário que recebe. Dessa forma, o excedente é apropriado não por quem o produziu, mas por aquele que comprou a força de trabalho do trabalhador.

Esse excedente econômico resultado do trabalho humano, mas não pago pelo possuidor de dinheiro, é o que Mészáros (2011, p. 702), em diálogo com Marx (2013), denomina de mais-valia. O sistema do capital é, assim, a força que comanda, em larga medida, a economia, a

política, a ética, a filosofia, a educação, dentre outros. Por isso, esse pensador afirma que o capital é “[...] o poder econômico onipotente da sociedade burguesa”.

Onipotente não porque seja insuperável, mas devido ao sistema do capital predominar no modelo burguês de sociedade. A referida onipotência significa que a exploração humana e a destruição da natureza subjazem a ordem social vigente, embora não com a mesma intensidade nos diferentes países do mundo.

Como fundamenta Mészáros (2011), o capital é uma relação social que antecede o capitalismo, porque este é entendido como uma das formas possíveis da realização do capital. Assim, o capitalismo é o modo de produção mais desenvolvido em que o capital se torna dominante e tudo vira mercadoria, inclusive a força de trabalho do trabalhador. O capital é um sistema sociometabólico abrangente e que se sustenta no tripé capital, trabalho e Estado.

Mészáros (2011) segue teorizando a distinção entre capital e capitalismo. O primeiro é próprio das sociedades de classes e, portanto, existem tipos de capitais, como o mercantil, o usurário, o industrial e o financeiro. Já o segundo é o modo de produção de riquezas que mais potencializa a forma de extração compulsiva de mais-valia. Isto é, o capitalismo é o modo por meio do qual se produz bens materiais e culturais com predomínio do capital, conformando uma sociabilidade onde tudo vira mercadoria.

Tonet (2016) comprehende que o capital é uma relação social que se funda na lógica acumulacionista de riqueza. Para tanto, reivindica o modo de produção capitalista, em que o trabalhador vende a sua força de trabalho para o dono dos meios de produção. Nessa relação, o trabalhador recebe um salário do empregador pelo que produz, mas o que resultou do seu esforço psicofísico é superior ao que recebe como forma pagamento.

Nessa relação em que o contratado deve produzir para além do que recebe como salário, o excedente produzido, mas não pago, é apropriado pelo comprador da sua força de trabalho, que a explora e domina. Por isso é que na sociedade capitalista a riqueza de alguns não é sinônimo de bênção divina, mas resultado do processo de subalternidade da maioria, que é livre apenas para vender a sua força de trabalho a fim de manter-se viva.

Para Mészáros (2005, p. 27), “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Conforme mencionado pelo autor, não há como corrigir essa lógica perversa, pois a destruição do meio ambiente, a exploração do ser humano e a desigualdade social fazem parte de sua natureza. Assim, as reformas restritas ao campo político, econômico e social fazem apenas ajustes em prol dessa força compulsiva e excludente, mas não a supera no sentido de construir uma nova forma de sociabilidade.

Não obstante, segundo o filósofo, o fato de reconhecer que o capital antecede o modo de produção capitalista não significa dizer que ambos são insuperáveis. A história demonstra que o escravismo foi superado pelo feudalismo, e este pelo capitalismo. Isso revela que não há nada que perdure eternamente na história e que, portanto, a sociabilidade vigente pode ser superada.

Mészáros entende que a partir de 1970 esse sistema sociometabólico entrou em uma crise estrutural que coloca em risco a própria humanidade. É que o capital, para persistir, nutre-se de antagonismos insuperáveis, como produção de riqueza e destruição ambiental, ênfase no individualismo e fragilidade da solidariedade humana, implementa a inovação tecnológica no campo da produção e aumenta o desemprego dos trabalhadores, potencializa o consumo de mercadorias para alguns e marginaliza a maioria que a produz, defende a paz e investe intensamente em armas nucleares que podem destruir o planeta.

Esses antagonismos expressam uma crise do sistema do capital com sintomas que comprometem a existência de toda a humanidade. De acordo com Mészáros (2011, p. 184):

O papel socialmente dominante do capital em toda a história moderna é óbvio. No entanto, é necessário explicar como é possível que, sob certas condições, uma dada ‘natureza’ (a natureza do capital) se desdobre e se realize – de acordo com sua natureza objetiva, com suas potencialidades e limitações inerentes – seguindo suas próprias leis internas de desenvolvimento (apesar até dos antagonismos mais violentos, com as pessoas negativamente afetadas por seu modo de funcionamento), desde a forma subdesenvolvida até a forma da maturidade.

O autor deixa claro que essas leis internas de desenvolvimento próprias à natureza do capital indicam seu caráter histórico transitório. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, uma vez que é possível e necessário superar o modo de produção mais desenvolvido do capital, o capitalismo, posto que está em risco o futuro da humanidade. Dessa forma, o filósofo húngaro critica as ideologias que defendem o capital como algo natural e insuperável.

Na contramão, Mészáros opõe-se aos apologistas do ordenamento social vigente e ao argumento deles de que Marx colocou um fim na história ao defender o socialismo como horizonte a ser construído pela classe trabalhadora. Mészáros (2011, p. 704) afirma que:

Em completo contraste, Marx – que supostamente teria posto um fim na história – insiste na irreprimível dinâmica histórica quando enfatiza a especificidade tanto dos antecedentes como da forma plenamente desenvolvida de produção do capital, oferecendo assim uma visão do tempo histórico que é tão aberta na direção do futuro quanto na do passado.

Assim, o discurso de que Marx pôs fim à história é insustentável, mesmo porque a conquista do projeto socialista não é vista como algo infalível, mas como uma possibilidade de

superação da ordem do capital, que requer um movimento sociometabólico de reelaboração e superação dos desafios postos pela nova concepção de mundo a ser conquistada.

Neste contexto, o que se pretende é a defesa do horizonte da emancipação humana, entendida como processo de realização máxima das potencialidades do sujeito histórico. No entendimento do pensador magiar, quando os apologistas do capital afirmam que o filósofo alemão materialista pôs fim à história, na verdade, o que pretendem é manter a hegemonia do capital, negando a possibilidade de uma nova forma de sociabilidade. De acordo com Tonet (2016, p. 36):

O mais interessante é que a maioria dos pensadores passa até a laborar teorias para confirmar e sustentar essa impotência como algo que deve ser aceito, já que expressaria a efetiva condição humana. Teorias da morte do sujeito, do fim da história, da diminuição do poder da razão e, especialmente, teorias para demonstrar a insuperabilidade desta ordem social, cabendo apenas o seu aperfeiçoamento.

Conforme o autor, muitos intelectuais defendem a manutenção do sistema do capital, propondo reformas para corrigir os defeitos de um sistema impotente, decadente e incorrigível. Esses apologetas do capitalismo ainda afirmam que é natural o individualismo, a guerra de todos contra todos, e que a crise estrutural do sistema é momentânea, podendo ser ajustada a partir de iniciativas como as reformas previdenciária, trabalhista e educacional.

Segundo Mészáros (2011, p. 721), “Marx não estava preocupado em demonstrar as deficiências da produção capitalista, mas imbuído da grande tarefa histórica de livrar a humanidade das condições da [...] ‘produção do capital’”. Nesse sentido, é possível dizer que o capital pode ser comparado, por exemplo, às raízes de uma árvore frondosa, em que os modos de produção são os galhos que, mesmo se cortados, brotarão novamente, de maneira que apenas uma substantiva superação poderá gestar o novo. O intuito de Marx era arrancar as raízes dessa árvore, pois, caso contrário, esta teria força para renascer. Nessa direção, é que Mészáros (2011, p. 726) aponta que:

[...] a questão de se ir para além do capital depende da capacidade ou incapacidade de os produtores associados criarem um novo ‘sistema orgânico’ – genuinamente socialista e sustentável: uma totalidade social coerente que não apenas quebre o círculo vicioso da totalidade orgânica autossustentada do capital, mas que também coloque em seu lugar um desenvolvimento irreversivelmente aberto [...]. Este é o significado vital da distinção marxiana – explícita ou implícita – entre capital e capitalismo para o presente e para o futuro.

Sendo assim, compreender o significado complexo do capital e saber a distinção entre ele e o capitalismo é fundamental para se ter a noção da gravidade da crise estrutural, que coloca

em risco o futuro da humanidade e atinge não apenas os países periféricos, mas todos os países em escala mundial.

Tonet (2016) sustenta que a sociedade produz riqueza suficiente para suprir as necessidades das pessoas, porém, muitas delas vivem em condições sub-humanas, enquanto uma minoria privilegiada usufrui dos bens produzidos pela humanidade. Essa disparidade explicita-se pela publicação da Revista Forbes, que demonstrou o aumento da riqueza de bilionários no mundo no período pandêmico de 2021 a 2022. No Brasil, essa quantidade ampliou-se de forma significativa, passando de 45 bilionários que concentravam 127 bilhões para 65 que passaram a deter 219 bilhões⁸.

Esse contexto de profunda concentração de riqueza pela minoria da população é próprio do capital. Nesse sistema de relação social tudo se transforma em mercadoria a ser vendida a fim de se obter lucro, inclusive a água, a vida humana, as reservas ambientais, a educação, dentre outros. Segundo o site indicado acima, mesmo em um período pandêmico, os que mais lucraram no Brasil foram os supermercados (9,36%), o setor farmacêutico (quase 10%) e o comércio eletrônico (47%)⁹.

Mészáros (2011) afirma que, na ordem do capital, todas as esferas da vida humana, como a política, a ética, a estética, a economia e a cultura tendem a ser reconfiguradas conforme os imperativos desse sistema sociometabólico. Assim, mesmo diante de uma pandemia, a prioridade não é ter vacinas e nem hospitais com recursos disponíveis e adequados para atender a população, mas o enriquecimento privado.

Isso ocorre porque no capitalismo o valor da vida humana depende, em larga medida, dos imperativos definidos pelo sociometabolismo hegemônico. Este é que, em última instância, dita o que o trabalhador deve ter como profissão para assumir as demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, na compreensão do pensador húngaro, o capital impõe o seu poder e inverte o que deveria ser a prioridade para vida humana, como a igualdade substantiva, a liberdade e a busca pela humanização dos sujeitos históricos. Na contramão, o que se produz na sociabilidade do capital não prioriza a dignidade humana, mas apenas possibilita uma parcial realização de alguns privilegiados em detrimento da desumanização de muitos sujeitos históricos. Conforme destaca Mészáros (2016, p. 78):

⁸ Dados disponíveis em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56660692>. Acesso em: 14 de out. 2021.

⁹ Conferir fonte em: <https://extra.globo.com/economia/em-meio-pandemia-empresas-aumentam-faturamento-contratam-funcionarios-rv1-1-24929367.html>. Acesso em: 14 de out. 2021.

O que Marx repele enquanto alienação não é a mediação geral, mas um conjunto de mediações de *segunda ordem* (PROPRIEDADE PRIVADA-TROCA-DIVISÃO DO TRABALHO), a “mediação da mediação”, isto é, é uma mediação *historicamente específica* da automediação *ontologicamente fundamental* do ser humano com a natureza. Essa “mediação de segunda ordem” só pode surgir com base na “mediação de primeira ordem” ontologicamente necessária – como *forma alienada*, específica, desta.

Observa-se que a partir do momento em que a classe dominante enriquece de forma exacerbada, instaura-se uma mediação de segunda ordem em relação à primeira. Mas qual é a natureza da primeira mediação? É produzir para a sobrevivência individual e coletiva. O objetivo da segunda ordem, por sua vez, é enriquecer mais ainda a classe hegemônica, que exerce o seu poder na esfera econômica e que possui melhores condições para se apropriar das aquisições sócio-históricas (LEONTIEV, 2004) produzidas pela humanidade.

Nesse contexto de profunda desigualdade social, o filósofo húngaro articula dialeticamente os fatores de ordem subjetiva e objetiva. Isso significa que ele pensa o sujeito histórico em interação com os condicionantes econômico, político, social e cultural. Assim, o que o ser humano é resulta da sua iniciativa em um determinado contexto histórico, da vontade, da capacidade de análise e de decisão, desde que interligado às condições sócio-históricas dadas.

Nessa direção, o sujeito que reflete sobre o mundo e o modifica, também é modificado pelos condicionamentos da estrutura e da superestrutura. Em diálogo com Marx (2006), que afirma que o ser humano faz a história, mas não da mesma forma que a idealiza no plano da consciência, Mészáros (2005) comprehende o ser social como aquele que pode fazer a história, mas conforme as circunstâncias de uma determinada forma de sociabilidade.

Distante da perspectiva neoliberal que defende o êxito do indivíduo como resultado de suas próprias forças e o insucesso como consequência da falta de iniciativa e do esforço pessoal, Mészáros (2011) concebe que o sujeito histórico é ativo e pode contribuir para a construção da ofensiva socialista.

Todavia, esse horizonte a ser conquistado não depende unicamente da vontade e do esforço de um determinado sujeito, e requer tanto a interação dele com outros sujeitos sociais comprometidos com a transformação substantiva da ordem do capital, quanto com as condições objetivas favoráveis à transição para uma nova forma de sociabilidade humana.

Desse modo, Mészáros (2011) valoriza as iniciativas individuais, propõe sua articulação em uma unidade de classe e reconhece os diversos condicionamentos que podem viabilizar ou dificultar a luta pela construção da sociedade fundada no trabalho associado. Compreende-se que a nova ordem social pressupõe a consciência crítica capaz de interpretar e intervir no

mundo. Isso demanda um tipo de educação diferente daquele que é alinhado aos imperativos do capital, questão a ser discutida posteriormente.

3.1 A educação institucionalizada, a contrainternalizadora e o ensino de filosofia

Mészáros (2016, p. 265) afirma que os capitalistas, na busca para manter o controle sobre a classe trabalhadora e aumentar suas riquezas ainda mais, utilizam-se de um modelo de educação que visa “[...] reproduzir em uma escala ampliada múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade também é responsável por produzir e reproduzir [...] valores”.

Desse modo, a educação institucionalizada na sociabilidade do capital intenta, predominantemente, produzir uma forma de subjetividade conformista que reforça, em larga escala, a concepção de mundo hegemônico. Essa subjetividade é compreendida por Mészáros (2005) a partir da relação dialética entre a subjetividade (consciência) e a objetividade (mundo natural e sócio-histórico).

É a partir dessa perspectiva de totalidade que relaciona subjetividade-mundo e que compreende o objeto investigado por meio de conexões com diversos fatores, que Mészáros (2005, p. 92), interpretando Marx, expõe que a forma para “alcançar um entendimento adequado de qualquer objeto de estudo é agarrá-lo pela rede de suas interconexões dialéticas [...]”.

Nesse sentido, o ensino de filosofia no nível médio requer do pesquisador um olhar crítico que considere a multiplicidade de fatores que ocasionam o pouco interesse dos estudantes pelo componente curricular. Mas, para compreender essa questão, convém dialogar com Marx e Engels (2007). Os filósofos discordam da compreensão de Feuerbach de que a essência é uma abstração inerente ao indivíduo singular, e afirmam que, com efeito, resulta das relações sociais vividas pelos sujeitos históricos.

Pelo exposto, o reduzido interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia não pode ser entendido nem como algo circunscrito à esfera individual, tampouco à questão do quê e do como ensinar, pois é um fenômeno que envolve outros condicionamentos da realidade sócio-histórica. Nessa perspectiva, o nível de interesse ou desinteresse dos sujeitos sociais por determinado objeto não pode ser explicado apenas pela subjetividade, por um lado, ou pelo resultado da influência do meio em que vivem, por outro.

O interesse ou o desinteresse é resultado da interação do sujeito e de suas escolhas diante das circunstâncias política, econômica, cultural e social do seu período histórico. Noutras

palavras, o que ao sujeito interessa depende da motivação, grau de consciência crítica, decisão e iniciativa relacionadas às condições objetivas da sua existência.

O nível de interesse ou mesmo a indiferença de um sujeito social por algo não se explica apenas a partir de sua individualidade; há que se considerar a interação desse fator também na interação com os outros, com a natureza e com a sociedade. O interesse ou o seu contrário é resultado da inter-relação entre subjetividade e objetividade (LEONTIEV, 2004).

Na discussão sobre ideologia, Mészáros (2005, p. 9) a comprehende como uma forma de consciência social alinhada a um modelo de sociedade e que é constituída por valores e estratégias que têm como fim, sobretudo, contribuir para o metabolismo de uma determinada ordem social. A ideologia se constitui de “interesses sociais que se revelam ao longo da história e que se *entrelaçam de modo conflitante*”, manifestando-se na consciência social.

A partir do exposto, infere-se que os interesses do sujeito histórico se constituem na relação com as expectativas sociais. A compreensão do que ele pensa, sente, projeta e o que a ele interessa ou não requer também o entendimento de sua realidade objetiva. Nesse sentido é que esta pesquisa tem como fim analisar o porquê do frágil interesse dos estudantes pelo componente curricular de filosofia, considerando os fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam esse problema.

Nossa investigação parte, para tanto, da compreensão de filosofia de Mészáros (2005, p. 100), que a entende como processo teórico-prático cujo fim é a conquista da emancipação humana. Por essa razão, ela é “um empreendimento coletivo, para o qual muitas gerações contribuem com sua parte, de acordo com os requisitos e potencialidades de sua situação”.

Com base em Marx e Engels (2007), para o pensador húngaro a filosofia resulta do esforço não só individual, mas coletivo, para interpretar o mundo e intervir nos problemas da realidade do ser social. Dessa forma, pensamento e ação transformadora tornam-se inseparáveis no horizonte da construção de uma nova sociedade para além da lógica acumulacionista do capital.

A filosofia da práxis é, assim, um arcabouço teórico-prático possuidor das condições de pensar a organização dos subalternos para a superação do capital. Ao mesmo tempo, opõe-se às outras perspectivas filosóficas que tendem a colaborar para a continuidade do ordenamento social alicerçado na exploração humana.

Conforme Mészáros (2005, p. 35), o sistema capitalista sustenta-se em diversas esferas da vida social, incluindo um modelo de educação empenhado em formar sujeitos para suprir as demandas imediatas do mercado, e cujos padrões morais são requeridos pelo projeto societário burguês.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

A educação institucionalizada visa, mormente, educar os estudantes como sujeitos passivos, que pouco problematizam o modelo de sociedade capitalista e que tendem a naturalizar as suas mazelas. Nesse contexto, a educação, que deveria ser uma ferramenta voltada para a superação da sociedade capitalista, em larga escala a valida, ao ser posta em favor da hegemonia. Mészáros e Tonet (2016, p. 8) compreendem que:

Um dos grandes instrumentos de que se serve o Estado para garantir a reprodução do capital é, exatamente, a educação escolar. É, especialmente, através dela que se prepara, por um lado, a força de trabalho que servirá de insumo para o processo de produção e, por outro, o indivíduo, através da assimilação de ideias, valores e comportamentos, para integrar à sociedade burguesa. Este instrumento, sem dúvida, não é o único, mas é um dos mais importantes.

O Estado burguês é uma das bases de sustentação do capital, e, ao contrário do que se pensa, ele surgiu para garantir os interesses da classe dominante, e não para salvaguardar o bem comum. Do que se depreende que a máxima “educação para todos”, ao expressar a ideia de que o estado é universal e que tem como fim educar todos os sujeitos sociais, tende a ocultar a diferença entre o modelo de educação das classes privilegiadas e o que é destinado às classes subalternas.

Mészáros (2005), em diálogo com o pensador cubano José Martí (1991), denuncia que muitas escolas visam mais validar os objetivos do capital do que os problematizar. Desse modo, reproduzem a ideologia hegemônica para que esta seja internalizada por muitos professores e estudantes, reduzindo o fim da educação à qualificação para o mercado de trabalho e ao exercício da cidadania.

Na contramão de uma educação internalizadora da lógica do capital, Mészáros (2005, p.56) propõe outra, que está para além da sociabilidade em vigor e que visa contribuir para o processo de apropriação das objetivações construídas pelo ser humano ao longo do seu processo histórico. O filósofo defende uma educação que, alinhada ao horizonte da emancipação humana, possa contribuir para a superação do dualismo entre *homo faber* e *homo sapiens*, próprio da sociedade de classe.

Necessitamos, então urgentemente, de uma atividade de ‘contrainternalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe.

Para o autor, é urgente promover uma educação contrainternalizadora, o que demandaria das instituições educativas¹⁰ uma profunda reformulação dos seus objetivos, a fim de que eles contribuam para a construção da alternativa sociometabólica socialista. Assim, as atividades de contrainternalização agem na contramão da lógica do capital, visando fortalecer os embriões de um novo projeto societário. Almeida (2019, p. 141) afirma que:

[...] o potencial emancipador da escola deve abarcar a totalidade das práticas político-educacional-culturais em uma proposta de educação para a vida, com práticas educacionais concretas mais abrangentes que rompam com o sistema de internalização, a que o autor chama de contrainternalização, superando as formulações educacionais utópicas e reformistas.

A educação, como um dos antídotos contra a lógica do capital, pode promover atividades de contrainternalização na medida em que critica o estado neoliberal, expõe os limites da cidadania e da democracia burguesas, analisa de forma rigorosa as políticas financiadas pelos organismos internacionais, provoca o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, organiza os mais diversos sujeitos sociais comprometidos com a transformação substantiva do mundo, dentre outros.

Pode-se dizer que a educação contrainternalizadora é uma esfera da vida social que pode fortalecer a luta pela superação da sociedade de classes e contribuir para que o ser humano se realize como sujeito da história. Esse propósito requer “a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

De acordo com Zimmer e Castanha (2018, p. 16):

[...] Mészáros não deixou dúvida da importância da educação escolar pública e crítica, como espaço de resistência, espaço que pode contribuir para elevar a consciência dos trabalhadores das contradições do capital. Espaço imprescindível para a construção de uma teoria e de uma práxis que leve a transição.

¹⁰ Convém ressaltar que Mészáros (2005) critica a escola e as instituições da classe trabalhadora, porque em larga medida defendem a emancipação dos sujeitos históricos circunscrita à sociedade capitalista, que se alicerça no trabalho explorado; mas comprehende também que elas podem ser reformuladas na direção da alternativa socialista. Essa postura do filósofo opõe-se ao fatalismo e demonstra a possibilidade da luta individual e coletiva no modelo de sociedade vigente, em prol da construção de uma nova sociabilidade.

A educação é um dos mecanismos que pode agir em prol do processo de fencimento da ordem do capital, embora Mészáros reconheça que essa tarefa não seja simples, devido às diversas forças que visam manter o projeto societário instituído. É nesse embate de forças antagônicas que ensinar filosofia nas escolas públicas de nível médio requer o compromisso da comunidade escolar e da sociedade com o horizonte da emancipação humana.

Pelo estudo realizado, percebe-se que os professores de filosofia, na terceira etapa da educação básica, enfrentam diversas dificuldades, dentre elas, as péssimas condições de trabalho, a carga horária reduzida, a pouca valorização profissional e a insegurança jurídica quanto à obrigatoriedade do ensino filosófico. Mesmo nesse contexto, o pensador húngaro entende que há possibilidades de construção de uma luta contra o processo de desumanização do sujeito histórico.

A partir do pensamento meszariano, depreende-se que mesmo a escola reproduzindo, em larga medida, a lógica do capital, pode se tornar um espaço social de construção de consciência crítica capaz de desvelar as tramas do poder e instigar os sujeitos para a luta coletiva em prol da alternativa emancipadora.

Por essa razão, a escola não deve ser vista apenas como um aparelho ideológico à serviço da classe dominante. Saviani (2013) critica esse discurso que reduz a função da escola à reprodução do projeto societário burguês, e acrescenta que ela é o lócus da contradição, uma vez que pode gestar e fortalecer a consciência filosófica em prol de uma nova sociedade.

Essa ideia converge com a de Mészáros (2007, p. 74), na medida em que a crítica feita à sociabilidade do capital não nega a possibilidade da construção da alternativa socialista no momento histórico atual. Isso significa que é no presente histórico que se constrói o que há de ser projeto hegemônico no futuro.

Uma das principais razões pelas quais escrevi *Para além do capital*, foi precisamente a consideração do futuro. É o futuro que precisamos ter em mente com olhos críticos, para que sejamos participantes ativos do processo histórico, plenamente conscientes e preocupados com as implicações fatídicas do poder destrutivo do capital no estágio presente da história [...]. Eis o que deve se colocar em perspectiva. Quando pensamos no futuro, à luz de nossa dolorosa experiência histórica, não podemos imaginar uma situação em que a derrubada do capitalismo – nos termos como no passado costumávamos pensar a revolução socialista – ressolveria os graves problemas que nos confrontam.

Para o húngaro, o primeiro cuidado que se deve considerar é não cair na crítica infundada do pessimismo, compreendendo que não há nada mais a se fazer para superar a lógica do capital. Ele acrescenta que, ao contrário, deve-se retomar a visão socialista de Marx,

articulada a outras bandeiras de lutas, como classe, raça, gênero, questão ambiental, imperialismo, subalternidade, indústria nuclear, dentre outras.

Para Mészáros (2007), a ofensiva socialista pressupõe articulações estratégicas – o que significa ter a emancipação humana como horizonte de luta –, articuladas a um conjunto de ações contra a sociabilidade do capital, que pode ser desenvolvido pelos sujeitos sociais no contexto vigente. Desse modo, a construção da alternativa socialista não é uma tarefa a ser realizada em um futuro distante, porque é nas entradas mesmas do capital que se gestam as formas de luta contrárias à desumanização.

Nesse sentido, Mészáros (2007) comprehende que as escolas, as instituições e os movimentos sociais precisam reformular seus objetivos para educarem na contramão da ideologia do capital. A nova sociabilidade requer a superação do sistema de internalização instituído e, ao mesmo tempo, uma profunda transformação das esferas econômica, política, social e cultural.

Essa educação contra-hegemônica não transforma o mundo sozinha, mas pode contribuir para o fomento de uma ordem social fundada no trabalho explorado. Para isso, uma de suas tarefas é desvelar as contradições do discurso que defende a universalidade do Estado, a possibilidade de realização plena do sujeito na sociedade de classe, a cidadania como sinônimo de liberdade, dentre outros.

Na contracorrente, a educação, ao invés de defender a cidadania como horizonte, problematiza seus limites no Estado neoliberal, que defende a redução dos direitos sociais e a transferência de parte deles para a iniciativa privada. Demonstra-se, assim, para os estudantes, que o discurso da cidadania é mitificador, na medida em que os sujeitos sociais tendem a acreditar que são todos iguais, mas permanecem desiguais no âmbito material.

A educação institucionalizada – conforme Mészáros (2005), parafraseando Gramsci (1982) – é excludente e elitista. Pois, de um lado, tem-se uma educação aligeirada que visa formar a classe trabalhadora para a execução de atividades no mercado de trabalho, enquanto para os filhos das classes mais privilegiadas existe outra educação, que mesmo nos limites do capital, prepara-os para assumir determinadas funções decisórias nas esferas econômica, política, social e cultural.

A educação contrainternalizadora precisa ser fortalecida na contramão do sistema do capital. Para tanto, ela visa questionar de forma crítica e metódica o modo de produção capitalista, as mais diversas formas de desigualdades sociais, a separação entre governantes e governados, a ideologia hegemônica, a crise do capital e a política dominante. De acordo com Mészáros (2005, p. 35):

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Segundo esse filósofo, realizar uma reforma educacional sem a pretensão de romper com a lógica do capital significa defender um conjunto de ações comprometido com a ordem estabelecida. Em diálogo com Mészáros e contrário também à perspectiva reformista, Tonet (2016, p. 37) destaca que:

Se o que dissemos até agora está no caminho certo, então, diante da crise estrutural em que o mundo está imerso, que resulta da lógica do próprio capital e que leva a uma barbarização cada vez maior da vida humana, a superação radical do capital e a consequente instauração de uma sociedade comunista se colocam como objetivos evidentes. Por isso mesmo, toda atividade educativa, [...] deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana, e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão.

O autor comprehende que o discurso da cidadania burguesa defende a igualdade de todos perante a lei. Assim, garante a igualdade dos sujeitos de direitos apenas no aspecto jurídico, mas os mantém desiguais quanto às condições materiais. Dessa forma, o cidadão é um ser de existência contraditória, pois é livre no plano formal, mas permanece subjugado às condições de exploração no plano material.

Pela via da cidadania, os que detêm poder não apenas na esfera produtiva, como também na cultural e social, legalmente aparecem como iguais a todos, mas as suas condições materiais diferem das dos demais. Nesse sentido, a cidadania é um princípio constitucional que preza pela igualdade formal, mas escamoteia a desigualdade real.

Para Tonet (2016), esse discurso visa, sobretudo, validar o *status quo* de alguns na medida em que defende a igualdade de todos, mas pouco desvela as desigualdades no processo de acesso e usufruto do acervo material e cultural de uma sociedade de classes. Assim, pela cidadania, bilionários e pobres são juridicamente iguais perante a lei, mas desiguais no plano econômico, social e cultural.

Essa perspectiva escamoteadora da desigualdade real alinha-se à lógica do capital e tende a predominar no campo da educação. Por essa razão é que Tonet (2016) provoca os sujeitos a refletirem sobre a relação entre educação e cidadania. Para ele, defender uma

educação cidadã significa validar o discurso da igualdade jurídica, manter a desigualdade real e apoiar reformas que visam aperfeiçoar a sociedade capitalista, fundada na exploração.

Dessa maneira, a educação e a filosofia que têm como fim a cidadania distanciam-se do horizonte da luta pela superação radical da sociedade de classe, pois defendem a possibilidade de garantia de direitos e de elevação das condições materiais e culturais dos sujeitos históricos em uma ordem social fundada na contradição entre capital e trabalho.

Mészáros (2005, p. 27) argumenta que apoiar uma reforma do sistema educacional conforme os interesses do capital representa o abandono da luta pela emancipação humana em prol do modelo social hegemônico:

[...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termo. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Uma nova sociabilidade alternativa requer a superação de reformas parciais que visam fazer correções em um sistema cuja própria natureza é incorrigível, pois se sustenta na relação de exploração entre capitalista e trabalhador, na concentração de riqueza por alguns privilegiados, na dominação das grandes potências sobre os países periféricos e na destruição do meio ambiente para produzir objetos descartáveis.

Na contracorrente, o pensador húngaro propõe uma mudança substantiva do projeto societário em vigor e, para tanto, entende que uma nova educação precisa se consolidar para contribuir com o fortalecimento crítico e transformador dos sujeitos históricos na construção de uma nova sociedade.

Ressalta-se que Mészáros, ao criticar o modelo de sociedade capitalista e propor um novo sociometabolismo social, reconhece a importância de uma educação contrainternalizadora, mas não a concebe como uma esfera que, por si mesma, modificará o mundo.

Essa perspectiva ingênuas de que a educação sozinha é capaz transformar a realidade social é superada pelo autor, posto que a comprehende como apenas uma das diversas dimensões da vida humana que pode contribuir para o processo de superação da ordem do capital.

Assim, o debate educacional em Mészáros relaciona-se à reflexão acerca da construção de um novo sistema social, o que implica a elevação intelectual dos sujeitos para compreender as potencialidades da luta contra e para além do capital, o fortalecimento da ideia de classe

social como unidade do diverso, a defesa da emancipação humana e a formação de novas lideranças comprometidas com a transformação substantiva do real.

Por isso, o autor defende uma educação oposta àquela que contribui com o processo internalizador da ideologia do capital. Almeida (2019, p. 136) afirma que:

A internalização, entendida como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida, insere-se como instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais, entre elas, a educação, ao interesse do capital.

Mészáros comprehende que essa é a função prevalecente da educação institucionalizada na ordem do capital. Ela visa, sobretudo, contribuir para que os indivíduos internalizem o que é estabelecido pelo sistema, reproduzindo ideias, crenças e valores como próprios, mas que fazem parte de um modelo de sociabilidade excludente.

Nesse contexto, a educação institucionalizadora ensina um conjunto de ideias e valores para que haja a conformação dos sujeitos sociais. Por meio dela, o trabalhador explorado passa a ser visto como colaborador de quem compra a sua força de trabalho, nega-se a luta de classes numa sociedade marcada profundamente pela desigualdade social, foca-se no empreendedorismo em detrimento da defesa do emprego com carteira assinada, prega-se a solidariedade entre sujeitos desiguais, propaga-se que a acumulação de riqueza não resulta da exploração, mas da graça divina, dentre outros.

Para Mészáros (2016), nesse momento histórico da crise estrutural do capital, a educação tende, predominantemente, a preparar os sujeitos para assumirem cargos no mercado de trabalho e para terem um comportamento moral em conformidade com o modelo de sociedade capitalista. Porém, distante de uma visão determinista de mundo, o pensador supracitado afirma que há também a possibilidade de lutas em prol da emancipação humana.

Em defesa dessa possibilidade, Mészáros (2005) entende que a educação institucionalizada é responsável, em larga escala, pela internalização do *modus vivendi burguês* por parte dos subalternizados, mas reconhece também que a educação, como processo contrainternalizador, precisa ser fortalecida nas mais diversas instituições sociais, contribuindo para a elevação intelectual e para a organização dos sujeitos históricos que vivem à mercê das decisões alheias.

Jinkings (2011, p. 13), interpretando Mészáros (2005), comprehende que: “[...] educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É

construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo social neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”.

Assim, a educação não pode ser um instrumento de transferência de verdades inquestionáveis a serem aprendidas pelos estudantes, mas um processo crítico de apropriação e de reelaboração crítica do acervo material e cultural construído pela humanidade, a fim de que o ser humano se modifique, modificando o mundo em que vive.

É nessa direção que se entende a filosofia como atividade racional, crítica e problematizadora das diversas esferas da vida humana, comprometida com a luta contrainternalizadora que visa superar a concepção de mundo imposta pela sociabilidade do capital. O ensino filosófico é compreendido como processo crítico, problematizador e mediador da apropriação e da reelaboração do acervo filosófico, para que os estudantes possam compreender e intervir coletivamente no seu contexto histórico.

De acordo com essa perspectiva, pode-se inferir ainda que o ensino de filosofia é uma mediação intencional, sistemática e metódica do acervo filosófico elaborado ao longo do processo histórico, o que pressupõe a parceria e a interação ativa com o professor. Silveira (2007, p. 115) depreende que:

Daí a imensa importância cultural e política do trabalho do professor de Filosofia. É ele o responsável mais direto pela mediação entre o aluno e o saber filosófico. Se tal mediação não for proporcionada pela escola pública e pelo professor de Filosofia, muito provavelmente não o será por nenhuma outra instituição, nem por nenhum outro profissional, de modo que os alunos das camadas populares – que são via de regra, os que estudam nas escolas públicas – ficarão alijados do contato com a filosofia.

Segundo o autor, o professor de filosofia assume o papel de mediador do contato dos estudantes – sobretudo daqueles que estudam em escolas públicas, filhos da massa popular – com o saber filosófico, proporcionando-lhes a oportunidade de compreender a realidade em que vivem de forma crítica e reflexiva. Silveira (1995, p. 28) afirma ainda que:

[...] o professor disposto a se colocar a serviço da transformação da realidade não pode deixar de buscar métodos eficazes de ensino que permitam aos alunos não apenas se apropriarem adequadamente dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também que lhes favoreçam a participação ativa no processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e de sua criatividade. Isso é importante para que os alunos ganhem autoconfiança e se sintam realmente capazes de atuar como sujeitos em sua realidade.

O professor deve ser um sujeito engajado na luta pela transformação social, o que demanda uma fundamentação teórica em sintonia com o horizonte emancipador, o domínio de conteúdos, de metodologias, a interação em sala de aula, a participação ativa e crítica dos

estudantes, o conhecimento acerca da historicidade da lógica do capital e do modo de produção capitalista e a inserção nos movimentos sociais que defendem a bandeira contrainternalizadora.

Dessa forma, entende-se que o ensino filosófico não se restringe apenas à transmissão da tradição filosófica, pois exige esforço psicofísico do professor e dos estudantes para se apropriarem, analisarem e reelaborarem de forma crítica o que foi herdado e adquirido num determinado período histórico, e que ainda serve de base para que possam se reinventar transformar o mundo. Com apoio nessa reflexão é que será feira a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada por meio da técnica de construção de dados denominada entrevista semiestruturada, efetuada de forma presencial, na residência dos entrevistados, respeitando todos os protocolos sanitários de proteção contra a Covid-19, orientados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tais como uso de máscara e álcool, distanciamento social, dentre outros.

Contou-se com a participação de 06 (seis) estudantes que cursam a última série do ensino médio e que responderam a um questionário contendo 07 (sete) perguntas sobre o problema de pesquisa deste estudo. A entrevista foi um instrumento que contribuiu para compreender as falas dos sujeitos da pesquisa, sendo que sua elaboração objetivou analisar questões sobre seu interesse e aproximação em relação ao componente curricular de filosofia no nível médio.

Para a coleta dos dados, utilizou-se perguntas abertas, buscando obter informações mais abrangentes acerca do objeto de pesquisa deste trabalho. Nessa direção, buscou-se articular dialeticamente fatores intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem, como a figura do professor, do estudante, o processo avaliativo, a metodologia, dentre outros; bem como os fatores de ordem extrínseca: econômicos, políticos, sociais e culturais.

Inicialmente, participaram da entrevista 03 (três) estudantes da zona urbana e 03 (três) da zona rural. Compondo um perfil dos sujeitos, em relação ao recorte de gênero, dois identificam-se como sendo do sexo masculino (o que corresponde à aproximadamente 33%), e quatro identificam-se com o sexo feminino (aproximadamente 67%). Já em relação à localidade, os dois primeiros sujeitos citados moram na zona urbana; das quatro mulheres, três

moram na zona rural e uma na zona urbana. Percentualmente, 50% dos entrevistados moram na zona rural, e outros 50% residem na zona urbana.

Sendo dois do sexo masculino, o que corresponde à aproximadamente 33%, e que moram na zona urbana; 67% são do sexo feminino, em que 3 (três) moram na zona rural e 01 (uma) na zona urbana, o que corresponde a respectivamente 50% e 17%, conforme mostram os gráficos abaixo.

Gráfico 1 – Gênero

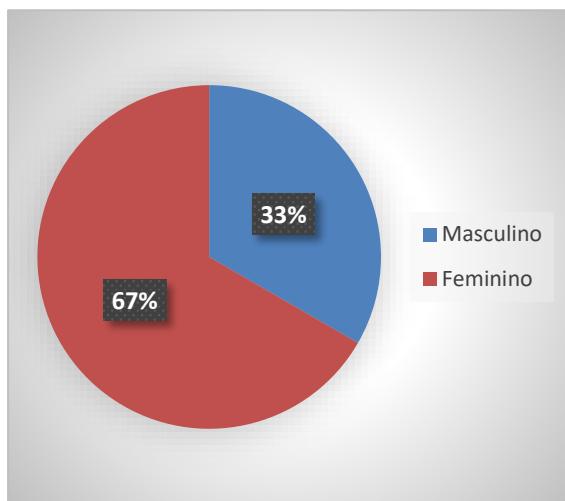
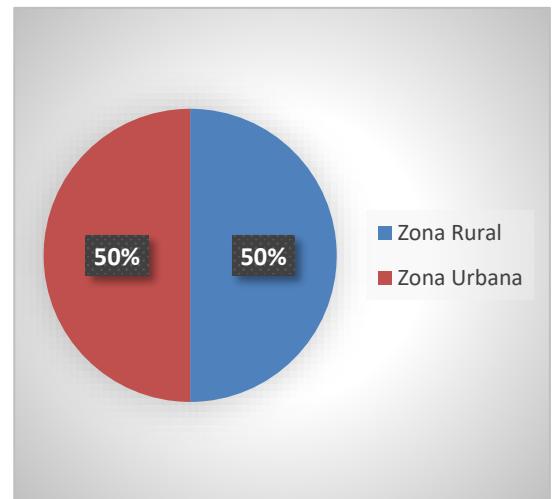


Gráfico 2 – Localidade



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

A partir do Gráfico 1, observa-se que houve maior participação de estudantes do sexo feminino nesta pesquisa. O critério da localidade, conforme aponta o Gráfico 2, foi elencado

para que possamos verificar o que estudantes de diferentes localidades pensam sobre o ensino de filosofia. Na prática, alunos que moram na zona rural enfrentam maiores desafios para conseguirem se descolar até a escola, visto que o município tem apenas uma escola de nível médio, que atende toda a comunidade.

Dentre os desafios que compõem o cotidiano dos alunos da zona rural para chegarem até a escola, está o itinerário de aproximadamente duas horas de viagem, o que provoca cansaço físico e intelectual e consequentemente compromete o rendimento em sala de aula. Dessa forma, podemos depreender que a falta de compreensão de alguns conteúdos não se dá apenas por fatores como falta de competência por parte dos docentes, pois deve-se levar em consideração elementos relacionados às condições de existência material dos sujeitos.

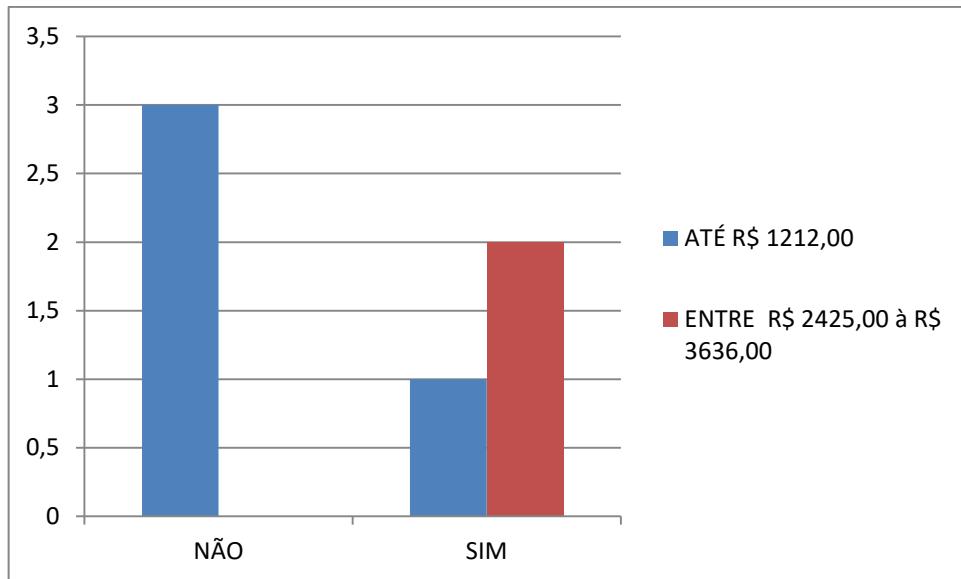
Assim, uma possível falta de identificação com o componente de filosofia pode ser explicada inicialmente pelo desgaste físico acarretado pela viagem realizada até a escola, incluindo-se aí as péssimas condições dos transportes escolares e a superlotação. Além disso, muitos desses estudantes que frequentam, por exemplo, o turno matutino, sequer tomam o café da manhã, e frequentemente participam das aulas com fome, até o horário do intervalo, em que é servido a merenda escolar.

Dessa forma, o critério da localidade e as condições de deslocamento são fatores extrínsecos, analisados por meio das falas dos sujeitos da pesquisa, que podem ocasionar a pouca identificação com o ensino de filosofia no nível médio. Ainda analisando as condições materiais de existência dos entrevistados, trazemos à discussão o nível salarial familiar destes. Para obter essa resposta, perguntou-se sobre emprego e remuneração, questão que será analisada a seguir.

4.1 A questão salarial das famílias dos sujeitos da pesquisa

A primeira questão apresentada aos sujeitos da pesquisa se refere à renda familiar. Nosso objetivo é analisar se o nível salarial é um fator que pode contribuir para o pouco interesse dos estudantes do ensino médio em relação à disciplina de filosofia. O gráfico abaixo nos apresenta o resultado do que eles responderam.

Gráfico 3 – Nível salarial das famílias dos entrevistados



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 3, observa-se que 50%, o que corresponde a três (03) entrevistados, relata que seus pais não possuem emprego remunerado e sobrevivem com menos de um salário mínimo, conforme apontam os fragmentos das falas dos sujeitos:

“[...] A renda deles [meus pais] particularmente é o Bolsa Família [...]. Todo mundo recebe R\$ 400,00 (quatrocentos reais)” (Sp3).

“[...] dependendo do tanto de diárias que ele [pai] faz por mês, normalmente ele tira R\$ 600,00, R\$ 700,00 [...]. A mãe, ela somente [recebe] o bolsa família mesmo [...]. Eu acho que não chega a um salário” (Sp4).

“[...] Minha mãe recebe o bolsa família, meu pai ele vende moto, vende alguma coisa assim pra poder ter uma poupança melhor pra não ser só o bolsa família. [...] Dá um salário” (Sp5).

Pelo exposto, os sujeitos da pesquisa relataram que a fonte de renda fixa de seus pais é oriunda do programa Bolsa Família. Esse programa é, para Antunes (2018), a principal política pública de assistência do governo Lula, criado em 2003, e que atende a milhões de famílias com baixa renda salarial. Infere-se, com isso, que o referido programa assiste em larga medida os setores mais pauperizados da população brasileira, pessoas que vivem em áreas mais distantes da zona urbana e que, em geral, necessitam das políticas públicas do Estado para sobreviver.

A informalidade também aparece entre as falas dos entrevistados como uma forma de conseguir uma renda extra para complementar o valor recebido pelo Bolsa Família. Atividades como ajudante de pedreiro, derrubador de palha de carnaúba, dentre outras, figuram entre os

trabalhos informais. Esses trabalhadores recebem seu pagamento por dia trabalhado, e as diárias chegam a um valor médio de R\$ 50,00.

De acordo com Antunes (2018), o trabalho informal é uma alternativa ao desemprego que cresce de forma exponencial, causado pela crise estrutural do capital. A informalidade ocorre quando o contrato empregatício não obedece às legislações trabalhistas, gerando formas de trabalho desprovidas de direitos, com jornadas extensivas em péssimas condições.

O gráfico nos mostra ainda que 50% dos familiares dos entrevistados, isto é, 03 (três) deles, possuem um emprego remunerado, e que as rendas variam entre 01 (um) e 03 (três) salários mínimos. Vejamos o que os dados da pesquisa nos mostram:

“[...] O da mãe, eu diria que estaria entre 2 a 3 salários mínimos [...]” (Sp1);

“[...] meu pai é concursado. Minha mãe trabalha mesmo assim fazendo vendas perfume, roupa e é isso (...). É um salário mínimo [...]” (Sp2);

“[...] Minha mãe, ela trabalha de zeladora numa escola do meu município [...]. Meu pai é fichado, trabalha fora de pedreiro. Eu acho que chega a uns R\$ 3.500,00 mais ou menos” (Sp6).

De acordo com as falas dos estudantes acima, observa-se que as famílias do Sp1 e Sp6 recebem rendas próximas a três (03) salários mínimos, enquanto o Sp2 afirma que a renda da sua família chega a um (01) salário mínimo. Entretanto, este último, mesmo afirmando que sua família recebe uma renda fixa decorrente do trabalho de agente de saúde desempenhado pelo seu pai, revela-nos que sua mãe exerce também um trabalho autônomo de venda de perfumes e roupas para complementar a renda média mensal.

Com base nos dados apresentados, percebe-se que há uma nítida desigualdade econômica entre os sujeitos entrevistados, uma realidade que faz parte da premissa da sociedade capitalista tão desigual em que estamos inseridos. Conforme Guzzo e Euzebios Filho (2005), a desigualdade de renda deve ser prioridade em uma análise sobre a relação direta entre desigualdade social e educação. Isso ocorre devido o Brasil ser um dos países mais desiguais do mundo, o que se reflete na educação, aumentando o índice de analfabetismo e evasão escolar.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que metade da população mais pobre do Brasil tem renda inferior a 1% dos mais ricos. A renda destes chega em média a R\$ 15,8 mil. Enquanto que 50% dos mais pobres recebem apenas, em média, R\$ 463,00. Esse valor é 34,8 vezes menor que o rendimento médio dos mais ricos.

Mediante essa discrepância, indaga-se: qual a relação entre a questão econômica e a educacional? Pensamos que essa desigualdade reflete diretamente na educação no que diz

respeito ao acesso à escola. Isso porque os filhos dos que representam 1% da população brasileira estudam em escolas privadas, têm acesso à cultura, lazer, viagens etc. Já os filhos dos que representam a metade da população pobre do Brasil estudam em escolas públicas, afastadas dos centros urbanos, marginalizadas, poucos têm o hábito de leitura ou acesso a espaços como cinema e teatro. Isso porque a renda mensal da família destina-se apenas às necessidades básicas, como comer, beber e vestir.

Conforme Santos (2017), recuperando as ideias do pensador húngaro István Mészáros, a desigualdade na distribuição de renda é um dos efeitos negativos proporcionados pela crise estrutural do capital, que está intimamente lida a fenômenos como a globalização e o neoliberalismo.

Para compreender as bases embrionárias dessa crise estrutural do capital, é necessário voltar um pouco na história. Segundo Mészáros (2011), no pré-capitalismo o trabalhador produzia para seu uso. Entretanto, com o avanço do capitalismo, o trabalhador passou a produzir não somente para suprir suas necessidades básicas, mas também para gerar um excedente de produção, tendo seu trabalho comercializado, incluindo nesse bojo a força de trabalho do trabalhador.

Esse novo modo de produção, com o aprofundamento das contradições que lhes são inerentes, encontrou-se com seus próprios limites, acarretando uma crise que é estrutural e universal; em outros termos, ela atinge todo o mundo. A queda da bolsa de valores em Nova York, por exemplo, atinge diretamente até mesmo uma pequena cidade do nordeste brasileiro. Essa conjuntura traz efeitos negativos sobretudo para a classe dos menos favorecidos, agudizando a miséria, o desemprego, a violência, a concentração de renda nas mãos de poucos, dentre outros (SANTOS, 2017).

O autor aponta que é nesse momento de crise que o Estado entra em cena como grande guardião dos interesses do capital, oferecendo para esses pobres e miseráveis políticas públicas como o Programa Bolsa Família, principal fonte de renda da família de Sp3, para amenizar os males proporcionados por essa lógica destrutiva, incorrigível e incontrolável chamada capital. Vale destacar que é somente mediante esse cenário que o Estado concorda em ceder alguns benefícios, mas muito reduzidos, sem que estes afetem as bases estruturais do capital.

Contudo, os pensadores neoliberais explicam que esses efeitos negativos causados pela crise estrutural do capital ocorrem em países específicos, subdesenvolvidos, devido seu atraso em campos como o da educação. Os países desenvolvidos, ao contrário, que investem na educação e têm uma população culta, educada e instruída, aumentam sua produtividade, garantindo o desenvolvimento social. Além disso, esses teóricos neoliberais tentam explicar os

altos índices de pobreza, miséria, desemprego e desigualdade de renda sobretudo pela teoria do capital humano, do economista americano Theodore Shultz.

Segundo essa teoria, se os países investissem capital na educação, formariam indivíduos com aptidões e habilidades para a empregabilidade. Dessa forma, essas pessoas poderiam obter um emprego e consequentemente uma renda. Nessa perspectiva, a educação seria o remédio para os males de problemas sociais como a pobreza e o desemprego. A partir disso, a diferença de renda e a desigualdade passa a ser responsabilidade de cada sujeito singular (GALVÃO, 2007). Essa teoria defende ainda que os indivíduos que conseguem sucesso econômico e social o fazem por meio de seus próprios esforços e competências, pois se adaptaram à lógica do mercado. Por outro lado, os fracassados não alcançaram esse lugar devido a sua incapacidade e falta de esforço.

A elite econômica argumenta que o atraso econômico de um país é decorrente do seu atraso cultural. Isso é em si uma contradição, pois o desemprego, até mesmo em países ricos, não atinge apenas pessoas pobres que não tiveram acesso à educação. No atual cenário, é comum a falta de emprego até mesmo entre indivíduos com curso superior e outros títulos. Assim, ter um diploma universitário não garante uma vaga no mercado de trabalho, como prega a teoria do capital humano.

Galvão (2007) salienta que se nos basearmos pelos documentos legais que norteiam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Planos Curriculares Nacionais, fica notório que todos estabelecem que a finalidade da educação, entre outras coisas, é formar os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a educação, além de fornecer os conhecimentos científicos, molda o novo cidadão burguês.

O autor acrescenta que esse conceito de cidadania é uma crença neoliberal que deposita na escola formal a responsabilidade pelo progresso social e individual. Aliada a essa corrente neoliberal, a mídia e alguns teóricos da educação defendem e divulgam que a educação, por si só, é capaz de melhorar o quadro social de um país. Essas ideias ganham o apoio de grupos internacionais, como o Banco Mundial, e de políticos e empresários que aderem ao discurso da educação salvacionista.

O mito da educação salvacionista é divulgado várias vezes durante as programações de alguns canais televisivos, com slogans como “educação para todos” ou “a educação transforma a vida das pessoas”. Além disso, projetos educacionais são financiados por empresas como Coca-Cola, Pão de Açúcar, Banco Bradesco, Banco Itaú, entre outras, que pregam em suas políticas educacionais princípios e valores do tipo: amor pelo trabalho, o bom funcionário é

aquele que veste a camisa da empresa, que consegue atingir todas as metas estabelecidas, é disciplinado e respeita as hierarquias na empresa (GALVÃO, 2007).

Conforme o autor, a explicação para o interesse da classe burguesa em oferecer uma educação formal para os filhos da classe trabalhadora, mesmo que de forma mínima, serve para escamotear os males proporcionados pelo capital. Ele, parafraseando Engels (2010), diz que essas ações se configuram como atos de caridade, cuja finalidade é apenas amenizar os impactos negativos dessa ordem do capital tão destrutiva.

Os bancos e grupos de grandes empresários, ao investirem e oferecerem esses projetos educacionais atrelados aos ideais neoliberais, se escondem no discurso de que estão promovendo a cidadania. Dessa forma, o fracasso ou sucesso pessoal dependerá do esforço de cada um.

Ao tratarmos do nível salarial das famílias dos entrevistados, objetivamos encontrar elementos que demonstrassem como a questão econômica está atrelada à questão educacional. Uma das justificativas da elite burguesa para explicar essa relação está ligada às ideias neoliberais que defendem que a educação é o caminho para solucionar os velhos problemas inerentes a nossa democracia liberal, como a miséria e a desigualdade econômica e social.

Entretanto, na ordem do sistema capitalista, a democracia atende, sobretudo, a uma parcela da sociedade. É possível verificar esse ponto nas falas dos sujeitos da pesquisa na primeira questão, em que ficou nítida a desigualdade de distribuição de renda entre diferentes famílias. O fator econômico, portanto, influencia diretamente na aprendizagem, pois divide os estudantes entre aqueles que podem ter acesso à uma educação de melhor qualidade e os que têm acesso a uma educação, muitas vezes, precária e defasada.

Os dados acima são relevantes para esta pesquisa na medida em que se considera o recorte econômico como um dos fatores extrínsecos que podem contribuir para o pouco interesse dos estudantes, de maneira geral, e em especial em relação à disciplina de filosofia, pois esta não figura como um saber imediato e útil por meio do qual se pode ingressar no mercado de trabalho.

Nesse sentido é que Chauí (2011), mesmo considerando que a filosofia é a atividade racional que fundamenta o conhecimento e a prática humana, reconhece que muitas pessoas a desvalorizam, porque a veem como inútil para emitir respostas imediatas. As falas acima dos sujeitos investigados tornam-se relevantes para esta pesquisa visto que revelam a preocupação deles com as condições materiais dos pais, fator extrínseco que não determina de forma absoluta, mas pode condicionar o interesse pelo ensino de filosofia.

4.2 A rotina dos pais para garantir a subsistência familiar

Após a análise do nível salarial das famílias dos sujeitos da pesquisa, a segunda questão trata sobre a rotina dos pais para garantir a subsistência familiar. Essa questão se faz relevante para este estudo uma vez que poderá trazer elementos inerentes à relação entre essa rotina familiar e o interesse – ou falta dele – dos estudantes pelo ensino de filosofia. Nessa direção, indagamos o seguinte: “certamente você observa a rotina dos seus pais para garantir a subsistência de sua família. O que você pensa sobre essa rotina?” Vejamos a síntese do que os sujeitos da pesquisa responderam no quadro abaixo.

Quadro 1 – Rotina dos pais dos partícipes da pesquisa

Categoria	N. de citação e frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Cansativa	6 (100%)	“[...] é uma rotina bem pesada [...]”.	“Eu acredito que é uma rotina bem pesada”. (Sp1)
		“[...] é muito complicada [...]”.	“Eu penso assim que pra eles sustentar a família deles, tem que trabalhar e a rotina é muito complicada”. (Sp2)
		“[...] uma rotina cansativa [...]”.	“Eu acho que deve ser uma rotina cansativa [...]”. (Sp3)
		“[...] bem cansativa [...]”	“Ah, eu penso que é assim bem cansativa, bem rotineira [...]”. (Sp4)
		“[...] Cansativa! [...]”	“Cansativa! [...]. Bem... como é que eu posso dizer bem moderadamente...” (Sp5)
		“[...] rotina bem cansativa [...]”	“É uma rotina bem cansativa né, porque eles acordam, todo dia eles têm que acordar 5:00 horas [...]”. (Sp6)
Sustento da família	3 (50%)	“[...] garantir esse sustento [...]”	“[...] pode dizer que foi um negócio bem corrido assim para garantir esse sustento.” (Sp1)
		“[...] sustentar a família deles [...]”	“Eu penso assim que pra eles sustentar a família deles, tem que trabalhar e a rotina é muito complicada”. (Sp2)
		“[...] trazer um sustento pra gente [...]”.	“Por conta de eles terem que acordar cedo pra

		poder trazer um sustento pra gente [...]".
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Chamam atenção duas concepções presentes nesses dados. Em primeiro lugar, constata-se que todos os entrevistados afirmaram que a rotina de seus pais é cansativa. Em segundo lugar, metade afirmou que além de ser uma rotina cansativa, seus pais trabalham para sustentar as suas famílias.

A primeira concepção confirma o sentido negativo da palavra “trabalhar”, derivada do latim *tripaliare*, que nomeava o tripálio, um instrumento constituído por três paus, utilizado para prender os animais difíceis de ferrar ou para atar os condenados (ARANHA; MARTINS, 2009). Assim, etimologicamente, o trabalho está relacionado à tortura.

Esse sentido negativo se intensificou na passagem do século XIX para o início do século XX, com o advento da Revolução Industrial, momento em que milhares de camponeses e camponesas foram expulsos do campo e passaram viver nos grandes centros urbanos. Entretanto, as fábricas não comportavam todo o contingente populacional camponês, de modo que um número expressivo de trabalhadores e trabalhadoras ficou desempregado; a esse excedente de mão de obra, Marx chamou de exército industrial de reserva. Assim, os poucos operários que conseguiam um trabalho nas fábricas, sujeitavam-se a intensas jornadas de trabalho, com péssimas instalações e salários baixos, pois, de qualquer modo, havia um grande exército de trabalhadores em potencial para ocupar os empregos daqueles que estavam ativos.

Para o pensador alemão, a dominação de uma classe social sobre outra ao longo da história desviou o trabalho do seu sentido positivo. Em vez de ser uma atividade que liberta e serve ao bem comum, passou a ser utilizada para o enriquecimento de uma pequena parcela de indivíduos, a serviço da lógica compulsiva de extração de mais-valia dos trabalhadores.

De acordo com a segunda concepção, o trabalho é tido como um meio de sobrevivência. Em diálogo com Marx (2014), Santos (2019, p. 82), ao criticar o modelo de sociabilidade do capital, afirma que “é mais viável viver sem dinheiro do que sem pobres; por isso, não se deve deixar os pobres morrerem de fome, e tão pouco dar-lhes o suficiente para que se libertem da condição de dependência”. Assim, no projeto societário burguês, é necessário deixar esses sujeitos sempre ocupados e garantir que ganhem apenas o mínimo para sobreviver. Dessa forma, suas necessidades não podem ser atendidas plenamente, uma vez que estas são o único estímulo para que continuem trabalhando.

Com isso, os trabalhadores devem receber um salário relativamente moderado, que assegure apenas as condições mínimas para sua subsistência. Acrescenta-se ainda que a

necessidade de trabalhar para a sobrevivência exige jornadas mais intensas e extensas, sem ganho pelo tempo do trabalho excedente.

Essa extensa jornada de trabalho dificulta o convívio dos indivíduos com suas famílias, ou seja, após oito horas ou mais de trabalho intenso, os trabalhadores, tomados pelo cansaço físico e mental, já não dispõem de energia para acompanhar a vida escolar dos filhos, entre outras questões. Nessa direção, Santos (2019, p. 36), com base em Marx (2006), escreve:

O trabalho garante ao trabalhador apenas o suficiente para mantê-lo vivo, para preservar sua força vital necessária à atividade produtiva. Nessas condições, deixa de ser atividade constitutiva e engrandecedora do ser para se tornar atividade estranhada, degradante, por quanto suga do indivíduo sua força e vitalidade e nega sua dimensão humana, como tempo para a família, para o lazer, investimento na sua formação intelectual etc. Somente fora do trabalho o trabalhador se sente verdadeiramente realizado; já no trabalho, sente-se oprimido e aviltado.

Segundo a autora, no modelo de sociedade capitalista, o trabalhador não trabalha visando o final da ação, o produto do seu trabalho, mas um salário pago pela sua jornada de trabalho, o qual é suficiente apenas para mantê-lo vivo e para repor suas forças. Sendo assim, essa atividade deixa de ser positiva, engrandecedora do ser humano, para adquirir um sentido negativo, estranho e degradante.

Essa realidade pode ser observada nos fragmentos das falas dos sujeitos da pesquisa, em que nenhum deles, ao relatarem a rotina de seus pais, referem-se a um tempo reservado para acompanhar sua vida escolar. Estes, por sua vez, assumem o papel de tutores de si próprios. São eles que fazem seu próprio acompanhamento escolar, realizam as tarefas domésticas, enquanto seus pais estão trabalhando para conseguir uma renda que garanta o sustento da família. Como afirma Sp4:

[...] É uma rotina bem cansativa [...], porque eles acordam, todo dia eles têm que acordar 5:00 horas, porque a mãe tem que chegar muito cedo no trabalho, e tem minhas irmãs também que tem que cuidar, ir para escola, são pequenas, aí eu sou o único que fica em casa pra fazer algumas tarefas, fazer algum mandado deles e eu acho que é isso.

O estudante acima se divide entre estudar para garantir a aprovação no ano letivo, fazer as tarefas domésticas e cuidar dos seus irmãos, enquanto sua mãe está trabalhando. Essa é uma realidade vivenciada por muitos filhos da classe trabalhadora, como bem retrata de Mészáros (2005).

Diante das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, questiona-se: o pouco interesse em estudar filosofia pode ser atribuído apenas à metodologia do professor e ao seu

domínio do conteúdo? Compreende-se que a forma e o conteúdo são fatores relevantes e que devem ser articulados dialeticamente às condições materiais dos estudantes.

Depreende-se que o professor pode ter domínio dos conteúdos, utilizar as melhores metodologias para despertar o interesse dos alunos pelo saber filosófico, o que é relevante, mas como o processo de ensino e aprendizagem é complexo, precisa também considerar as reverberações das condições materiais das famílias dos estudantes. Isto porque eles chegam na escola saturados pela rotina desgastante de seus pais, a qual reflete no seu processo de aprendizagem, como apontado acima.

A seguir, analisaremos a fala dos entrevistados a respeito dos seus objetivos ao cursarem o ensino médio.

4.3 O objetivo dos estudantes ao cursarem o ensino médio

Articulado às duas questões anteriores, neste tópico analisa-se o porquê de os estudantes cursarem o ensino médio. Observa-se então o que os partícipes da pesquisa relataram:

“Ah, eu estudo claro que para proporcionar um futuro para mim e também para melhorar pra minha família, para sempre estar podendo ajudar em relação a condições financeiras [...]. (Sp4)

“[Para] dar uma vida melhor para os meus pais [...]. Retribuir tudo aquilo que eles fazem por mim. [...] É eu trabalhar e dar aquilo que ele sempre quis, deixar eles descansarem enquanto eu trabalhava.” (Sp5)

“Meu foco é ter uma família estabilizada igual eles, ter condição de comprar as coisas para o meu filho, para minha mulher, ter uma vida boa igual eles [...]. (Sp6)

Pelo exposto, constata-se que os depoimentos dos três entrevistados apontam que o motivo que os leva a cursarem o ensino médio está relacionado ao desejo de ter como horizonte um futuro melhor. Isso pode ser explicado em decorrência da realidade cansativa que seus pais enfrentam para poder garantir a subsistência familiar.

Esses estudantes, filhos da classe trabalhadora, que convivem com a dura realidade de seus pais, compreendem que o estudo pode lhes dar oportunidades melhores. Tais oportunidades estão relacionadas à garantia de obter um emprego que proporcione um salário razoável e condições de trabalhos salubres.

Os demais entrevistados, ao serem questionados com essa indagação, seguiram a mesma linha de raciocínio, dizendo que:

“Eu acredito que pra garantir o meu sustento no futuro”. (Sp1)

“Eu estudo pra [eu] ter um futuro melhor [...]. [E] algum dia eu quero montar minha própria farmácia [...], ter ali tudo só meu, meu consultório, o que eu penso é isso”. (Sp2)

“Eu estudo pra me tornar uma empresária [...]. [E] Para querer mudar a minha realidade, querer fazer alguma coisa diferente do meu cotidiano e não ver mais os meus pais trabalhando com tanto cansaço ou frequência e não ter eles por perto quando eu preciso”. (Sp3)

Verifica-se nesses fragmentos de fala que os demais entrevistados confirmam que estudam para garantir um futuro melhor para si e para seus pais. Ademais, dois participantes destacaram que estudam para se tornarem empreendedores.

Sobre esses últimos relatos, Antunes (2009) afirma que atualmente é bastante disseminada essa ideia mágica e mistificadora do empreendedorismo. Esse discurso redime o Estado da responsabilidade por situações como o desemprego, a fome, a miséria, e atribui a culpa ao próprio trabalhador. Assim, é fortalecida a concepção de que mesmo que o indivíduo seja pobre e miserável, ele é o único responsável pelas péssimas circunstâncias em que vive, a qual poderia ser facilmente superada tão logo esse sujeito decidisse investir em si, empreender etc.

O mito do empreendedorismo é difundido amplamente por várias mídias, estando frequentemente em pauta. Com isso, vende-se a ideia de que o desemprego, a falta de dinheiro, a pobreza, dentre outras mazelas proporcionadas pela crise estrutural do capital, não são incontornáveis, para superá-las, basta se tornar um empreendedor.

Um discurso como esse desobriga o Estado de elaborar políticas públicas e sociais. Conforme Antunes (2018, s/p), “o empreendedorismo, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, [faz] proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa”.

Acresce-se ainda que o empreendedorismo possui um cunho fortemente ideológico, pois incentiva trabalhadores que não possuem nenhuma economia a alimentarem a ideia de serem patrões de si próprios. Tal concepção é também muito difundida entre os jovens, filhos da classe trabalhadora. Muitos deles, inclusive, deixam de concluir o ensino médio para trabalhar e, posteriormente, empreender.

Não se pode deixar de destacar que o mito do empreendedorismo ganha eco na própria Constituição Federal. Este obteve força com a Emenda Constitucional 95, que posteriormente se transformou na Lei n. 13.415/2017, uma reforma educacional alinhada aos interesses do capital que, segundo Mészáros (2011), enfrenta uma crise que não é episódica e nem conjuntural, mas estrutural.

O fato de que concepções como essa ganhem legalidade por meio da Carta Magna atesta que o Estado age como um gestor que administra os interesses do capital, implantando reformas previdenciárias, trabalhistas e educacionais, a fim de que a ordem hegemônica não seja afetada de forma substancial.

Nesse sentido, Santos *et al.* (2021, p. 38) explicam que o Estado age sobre a educação institucionalizada quando “[...] ampliam-se as finalidades dos cursos técnicos no Ensino Médio Integral direcionados ao preparo para o emprego, à prestação de serviço e ao desemprego, este último fantasiado de empreendedorismo individual”.

Os autores entendem que ações desse tipo intentam readaptar a força de trabalho, sobretudo dos jovens pobres, em favor da atual reprodução do capital. Assim, o Estado reduz investimentos na formação desse contingente de jovens que possivelmente estarão desempregados, aumentando o imenso exército industrial de reserva.

Nessa direção, disciplinas como sociologia, filosofia, artes, educação física, dentre outras, foram reduzidas na educação básica pela flexibilização do currículo escolar. A filosofia, antes ofertada como disciplina obrigatória, passa a ter um formato de oferta flexível. A título de exemplo, essa disciplina, no currículo do novo ensino médio do Piauí, é contemplada apenas no 1º ano do ensino médio.

Isso faz com que os jovens estudantes do nível médio tenham pouca oportunidade de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico, podendo ser mais facilmente manipuláveis pela lógica do capital. Com isso, ficam evidentes os motivos que levaram à redução de disciplinas como filosofia e sociologia, duramente atacadas pelo novo ensino médio.

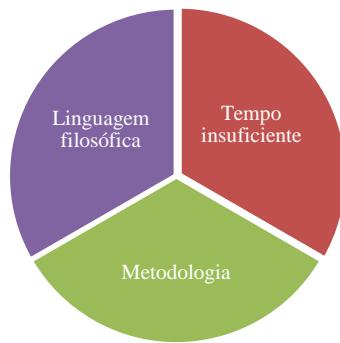
Portanto, comprehende-se que a Lei n. 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, prioriza os cursos técnicos profissionalizantes, reduz a oferta de disciplinas da área de humanas e acarreta, em larga medida, a pouca identificação dos alunos com o saber filosófico. Isso pode contribuir para que os estudantes não o enxerguem como útil, visto que a preocupação predominante deles é a inserção no mercado de trabalho, o que coincide com o que é preconizado pela lei acima. Entende-se que, como o foco dos estudantes é se formar para trabalhar – e a reforma do ensino médio legitima essa pretensão –, o interesse deles em aprender filosofia torna-se cada vez mais diminuto.

4.4 Os desafios dos estudantes de filosofia no ensino médio

Esta seção versa sobre as dificuldades dos partícipes da pesquisa ao estudarem a disciplina de filosofia no ensino médio. Nessa direção, pergunta-se: “quais os maiores desafios

que você enfrenta ao estudar a disciplina de filosofia no ensino médio?” Expõe-se, a seguir, a síntese das falas dos entrevistados na figura abaixo.

Figura 1 – Desafios ao estudar filosofia no ensino médio



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Conforme a Figura 1, metade dos entrevistados, isto é, 50%, afirmou que a categoria tempo é um dos desafios para estudar filosofia no ensino médio; seguida de 17% que aponta a metodologia e o tempo como obstáculos; 17% destacou apenas a metodologia como uma dificuldade; e outros 17% afirmou que a linguagem filosófica dificulta a aprendizagem da disciplina.

Em relação ao tempo, destaca-se que é destinado ao componente curricular de filosofia apenas uma hora/aula (60 minutos), no 1º ano do ensino médio. Sobre essa reduzida carga horária, alguns entrevistados afirmaram que:

“[não dá] pra trabalhar uma área, onde você tem que pensar tanto, se questionar tanto, ouvir tantas opiniões, é pouquíssimo tempo [...].” (Sp1)

“o professor saía e aí e eu ficava assim sem entender, o professor saiu, não deu tempo de explicar nada, nem aquele assunto, como é que eu vou aprender, como é que eu vou fazer a prova sem saber de nada?!” (Sp2)

“só é um horário e só um horário não dá pra aprender muito”. (Sp5)

“é, muito pouco horário durante a semana, menos de 1 (uma) hora”. (Sp6)

Segundo os entrevistados, o tempo reservado à disciplina de filosofia é insuficiente para que o professor explique os conteúdos. Nesse sentido, a reduzida carga horária os impossibilita de pensar, refletir, questionar e assimilar o conteúdo de forma qualitativa para realizar satisfatoriamente a avaliação no exame bimestral.

Cumpre salientar que o tempo de 01 hora/aula semanal destinado à filosofia no currículo do ensino médio é uma realidade desde a Lei n. 11.684/2008, que incluía a filosofia e a sociologia como componente curricular obrigatório no ensino médio. Essa lei foi alterada pela Lei n.13.415/2017, que retirou essas disciplinas da 2º e 3º série desse nível de ensino. Essa alteração trouxe como consequência a redução de um tempo já insuficiente; ademais, a disciplina deixou de ser contemplada nos anos citados, prejudicando ainda mais o ensino dos referidos componentes.

Esses relatos nos mostram que a carga horária representa um entrave que dificulta o trabalho com a filosofia no ensino médio. Nesse pequeno intervalo de tempo, é inviável que o professor conte cole todos os conteúdos. Isso faz com que, segundo Dutra (2015), alguns docentes assumam o papel de verdadeiros heróis, realizando o possível e o impossível para conseguirem levar o conhecimento filosófico de forma exitosa para os estudantes.

Entretanto, o autor destaca que não se deve esperar atos heroicos de todos os professores. Afinal, como profissionais, estes não podem silenciar diante das condições precárias de trabalho. Para melhor compreender essa posição, toma-se como exemplo a situação de um docente de filosofia da rede pública estadual do Piauí, com carga horária de 20 horas semanais, lotado na Escola Lêda Napoleão, em Joca Marques – PI.

Quadro 2 – Distribuição de turmas e quantidade de estudantes

Carga horária: uma hora/aula semanal
Quantidade de turmas: 13
Quantidade de alunos (supondo 30 estudantes por turma): 390

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

A partir do Quadro 2, infere-se que o professor de filosofia fica impossibilitado de desenvolver um bom trabalho em sala de aula com 01 hora/aula semanal. Além disso, há um elevado número de turmas e estudantes para atender, tendo em conta ainda que o professor deve corrigir atividades, trabalhos e avaliações dentro de um reduzido espaço de tempo.

Durante um bimestre, os estudantes têm apenas 08 horas/aulas de filosofia, e esse número nem sempre é alcançado, em decorrência de feriados e outras atividades e projetos da escola. Com isso, chegam ao final do bimestre, período em que devem realizar a avaliação, sem a aquisição dos conhecimentos mínimos para prestar o exame. Como esses estudantes serão avaliados se não tiveram acesso ao conteúdo de forma satisfatória? Contudo, ainda assim, os alunos são submetidos a essa avaliação, e muitos não conseguem ter bons resultados, o que acaba por desmotivá-los.

Outro desafio que se constata a partir dos fragmentos das falas dos entrevistados está relacionado à metodologia do professor. Conforme o Sp3, “[...] as aulas de filosofia poderiam ser um pouco mais descontraídas [...]. Já para o Sp6 “[...] o livro didático está [com] pouca informação [...]”.

Depreende-se que a fala do Sp3 pode ter uma relação com o tempo de aula, pois o professor, diante dessa limitação, tenta munir os estudantes com o máximo de conteúdo no pouco tempo que lhe é reservado. Isso faz com que sua aula seja enxergada como cansativa, pois trabalhar a filosofia com seriedade, tomando as palavras de Saviani (2013), requer um saber rigoroso, radical e de conjunto.

O professor que se propõe a trabalhar os clássicos da filosofia encara a aversão dos estudantes, o que pode ser verificado na fala de Sp4 quando este diz: “[...] em relação aos filósofos [...], não comprehendo, eu não tenho estudo assim sobre eles”. Isso decorre do fato de que muitos estudantes do ensino médio já estão condicionados a agir como seres passivos, que pouco leem, questionam e refletem, fazendo com que o convite para o contato com a disciplina seja acompanhado de desânimo.

A despeito disso, cabe ao professor de filosofia, mesmo diante dessa aversão, fazer com que os estudantes tenham acesso ao que de mais elevado a humanidade já produziu. Sua missão, por assim dizer, é fazer com que esses alunos saiam da caverna que os aprisiona e os impossibilita o acesso ao verdadeiro conhecimento, como afirmou Platão.

No que diz respeito ao livro didático, aspecto apontado pelo Sp6, constata-se que com o novo ensino médio houve uma redução dos conteúdos de filosofia no material didático. Tomando por base o livro da editora moderna da área de ciências humanas e sociais aplicadas (2020), de código 018P21204133IL¹¹, verifica-se que apenas o capítulo 3, intitulado “Perspectiva sobre a natureza”, aborda conteúdos filosóficos. Já no livro de código 018P21204134IL, a filosofia é contemplada apenas no capítulo 6: “O sujeito em transformação”.

Diante disso, indaga-se: quais as consequências da redução dos conteúdos de filosofia para os estudantes? Entende-se que esse corte contribui para que os alunos assumam o papel de sujeitos passivos, de fácil manipulação. Isso se dá porque, segundo Tonet (2016), a educação institucionalizada, composta por aparatos como gradeamento curricular, avaliações,

¹¹ Este livro é trabalhado pelos quatro componentes curriculares, a saber, filosofia, sociologia, história e geografia no primeiro semestre. Já o livro com o código de terminação 34IL é utilizado no segundo semestre.

distribuição da carga horária, escolha do livro didático etc., são gerenciadas pelo Estado, a fim de que a hegemonia do capital permaneça.

Esse grande gerente do capital destina à filosofia uma carga horária mínima e escolhe livros didáticos que abordam esses saberes de forma simplória. Ou seja, não interessa oferecer aos jovens uma formação plena, que os leve a refletir sobre o modelo de sociedade em que estão inseridos e sobre a possibilidade de superá-lo.

Em vista do exposto, percebe-se a importância de se discutir os desafios que os estudantes enfrentam ao estudar a disciplina de filosofia no ensino médio, considerando a complexidade dos vários elementos que estão associados a essa problemática, como o tempo de aula, a metodologia, o livro didático, além dos aspectos ligados à condição material desses alunos: deslocamento, alimentação, dinâmica familiar etc. No próximo tópico, far-se-á uma análise dos temas sugeridos pelos estudantes a serem trabalhados pelo professor.

4.5 Sugestão de temas a serem trabalhados

Esta seção trata dos possíveis temas que os estudantes gostariam que fossem trabalhados pelo professor de filosofia além daqueles já abordados no livro didático. Vejamos nos fragmentos das falas dos sujeitos o que eles responderam sobre essa questão no quadro a seguir.

Quadro 3 – Temas sugeridos pelos estudantes¹²

Categoria	N. de citação e frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Política	3 (33%)	“[...] trazer um estudo mais sobre política [...]”.	“Eu acredito também que seria muito legal trazer um estudo mais sobre política e trabalho” (Sp1)
		“[...] falar sobre a política [...]”.	“Eu não gosto muito assim de política, mas às vezes de ver assim aquilo né, falar sobre política assim [...]. [Eu] queria entender mais [...]”. (Sp2)
		“[...] sobre política [...]”.	“Um assunto que eu gosto muito é sobre política, que fala a democracia, divisão de dinheiro, os poderes, eu gosto muito”. (Sp6)

¹² O percentual é calculado com base na quantidade de vezes que as falas dos sujeitos se referiram aos temas.

Tópicos frasais para utilizar no ENEM	1 (17%)	“[...] tópicos frasais para poder pôr no Enem [...].”	“Eu acho que seriam frases, filósofos tipo aqueles tópicos frasais para poder pôr no Enem na conclusão, na introdução, desenvolvimento, seriam as frases prontas de filósofos que a gente aplicaria para se encaixar em qualquer tipo de tema da redação, eu acho que seria isso. (Sp4)
Educação e Saúde	1 (17%)	“[...] educação, a saúde [...].”	“[...] só gostaria que fossem trabalhados dois temas: “A educação, a saúde” (Sp5)
Origem da filosofia e a fome	1 (17%)	“[...] pessoas que criaram a filosofia [e] excesso da fome [...].”	“eu acho que seria melhor pra gente conhecer mais ainda as pessoas que criaram filosofia [...], eu creio que em excesso da fome também tivesse algo que se falasse mais nisso seria melhor”. (Sp3)
Empreendedorismo	3 (33%)	“[...] minha mãe trabalha [...], fazendo vendas [...].”	“[...] minha mãe trabalha [...] fazendo vendas de perfume, roupa [...]”. Sp3
		“[...] ele [pai] trabalha por conta própria [...].”	“[...] ele trabalha por conta própria, assim vamos dizer, [...] ele vende algumas coisinhas que ele tem [...]”. Sp1
		“[...] meu pai [...] vende moto [...].”	“[...] meu pai [...] vende moto, vende alguma [...]”. Sp5

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Conforme esse quadro, percebe-se que 33% dos estudantes, da totalidade do número de citações e frequência acerca dos temas a serem trabalhados, afirmaram que gostariam que fosse discutida nas aulas de filosofia a política, questão essa que se manifesta na fala do Sp1:

Eu acredito que como os alunos não estão tão interessados sobre política em si, então, quando você pega e tenta ensinar política pra eles, fica um pouco difícil, acaba causando um certo desinteresse pela parte dos alunos, eles não querem se envolver nessa política; basicamente, eles não se interessam por estudar sobre o ambiente político que o país deles se encontra; então, quando você tenta ensinar sobre política fica algo mais jogado pra eles; eles não estão nem aí, não estão nem aí, vão aprender ali o que o professor está ensinando pra tirar uma boa nota e acabou, só isso.

Segundo expressa essa fala, há um nítido desinteresse por parte de muitos alunos em relação ao assunto política, embora o entrevistado reconheça a relevância da discussão. Essa indiferença significa não se interessar, nem o mínimo necessário, por algo que afeta a todos. Sobre essa questão, o dramaturgo, romancista e poeta alemão Bertold Brecht (1988, p. 42) escreveu:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo.

Depreende-se a partir do pensamento do autor que o analfabeto político é o que se desinteressa pela compreensão crítica dos diversos fatores que condicionam os sujeitos sócio-históricos. Daí, desprendem-se consequências como a omissão do Estado no desempenho de suas atribuições básicas, negligenciando aos sujeitos direitos sociais como saúde, educação, segurança e moradia. Alia-se a isso a incompetência e a corrupção de alguns representantes políticos, levando os indivíduos à frustração com o funcionamento da política na conjuntura em que ela se encontra.

Contudo, pode-se perceber que o Sp1 tem consciência de que a sociedade está imersa em uma crise, por isso, o aspecto político não pode ser negligenciado na escola. O Sp1 afirmou ainda que os estudantes, no máximo, tentam aprender algo sobre política apenas para obter uma boa nota nas avaliações quantitativas realizadas de forma bimestral e no Enem. Esse pensamento é expresso também pelo Sp4 quando questionado sobre quais temas ele gostaria de estudar nas aulas de filosofia, ao que ele respondeu que era do seu interesse conhecer frases filosóficas para serem utilizadas nas redações do Enem.

Já o Sp5 destacou a educação e a saúde como temas a serem trabalhados, e o Sp3 indicou a origem da filosofia. Nesse sentido, a fala do Sp5 tem uma relação direta com a discussão desenvolvida anteriormente sobre a política. A escolha do Sp3, por sua vez, se explica pelos diversos obstáculos presentes no ensino filosofia, aos quais já nos referimos.

O empreendedorismo foi outro tema citado, embora de forma indireta, nas falas dos estudantes, por se tratar das atividades informais desenvolvidas pelos seus pais para garantir o sustento de suas famílias; tanto que 33% – o que corresponde a três (03) ocorrências – dos estudantes o citaram.

Os temas acima mencionados pelos partícipes da pesquisa podem ser trabalhados pelo professor de filosofia, que deverá fazer uma seleção dos conteúdos, considerando tanto o interesse dos estudantes, quanto a relevância social do que será discutido. Para Silveira (2007), nas aulas de filosofia poder-se-ia tratar de qualquer assunto e se utilizar de diversos recursos metodológicos, como jogos, filmes, jornais, poemas e músicas, desde que o professor busque conciliar os interesses dos estudantes com a necessidade de se apropriar do acervo filosófico. Essa tentativa é salutar, a fim de que o docente não se torne refém nem das demandas imediatas dos estudantes, nem das demandas sociais momentâneas.

Nesse sentido, Silveira (2007) comprehende que o verbete “interessar” tem três significados, um deles é: ter importância e ser útil para alguém, assunto que diz respeito a todos e algo que provoca a curiosidade de alguém. Considerando este último significado, o autor acrescenta que selecionar os conteúdos tendo como critério apenas o interesse dos estudantes pode levar à exclusão de conteúdos importantes, resultando em uma formação empobrecida, em decorrência da satisfação imediata deles.

Assim, deve-se questionar o porquê de os estudantes escolherem aqueles temas e não outros. Para Silveira (2007, p. 98), isso é resultado da subjetividade e individualidade de cada um, “mas também, e em grande parte, dos inúmeros condicionamentos que sofre, pelo simples fato de viver em sociedade”. Dessa forma, pode-se associar o interesse por temas específicos à configuração da sociedade em que se vive, ou seja, uma sociedade de classes.

O autor trata da especificidade da filosofia como disciplina. Ele argumenta que selecionar os conteúdos considerando apenas o interesse dos estudantes pode comprometer o estatuto epistemológico da disciplina, uma vez que se corre o risco negligenciar o acervo filosófico construído historicamente em prol de vontades arbitrárias.

Silveira (2007) acrescenta que a escolha dos conteúdos deve ser uma atividade intransferível do professor de filosofia. Para o autor, docente e aluno não estão em situação de igualdade no que se refere à capacidade de escolher os conteúdos. Isso ocorre, explica Saviani (2013), porque o professor, pela experiência e maturidade intelectual, possui uma visão mais sintética do processo pedagógico, enquanto o estudante, em processo de apropriação do conteúdo que lhe é ensinado, tem ainda uma visão difusa, sincrética.

Para tanto, adverte Silveira (2007), o professor precisa vislumbrar o ponto de partida e o de chegada do processo pedagógico. Por isso, precisa ter consciência das condições nem sempre favoráveis e dos passos firmes para que se possa alcançar os objetivos traçados. Ademais, o professor deve possuir uma formação adequada, conhecer a história da filosofia, e

isso lhe possibilita fazer recortes e extrair os conteúdos relevantes que possam contribuir para a formação de seus estudantes.

A partir disso, concorda-se com Silveira (2007) quando este defende que a seleção dos conteúdos/temas de filosofia deve ser realizada pelo professor da referida disciplina. Contudo, isso não significa que essa seleção não possa incluir o que interessa aos estudantes. Defende-se um diálogo respeitoso nessa escolha, de modo que sejam trabalhados temas que de fato sejam significativos e que também despertem interesse. Esse despertar, aliás, é uma responsabilidade profissional e ética intrínseca à função do docente. No próximo tópico, far-se-á uma análise das disciplinas prioritárias segundo os estudantes.

4.6 A ordem dos componentes curriculares segundo os estudantes

Nesta seção, analisa-se a sexta questão, em que se solicitou que os estudantes citassem, por ordem de prioridade, os componentes curriculares que eles entendem como os mais relevantes. Observando a tabela abaixo, constata-se que não houve referência à filosofia.

Quadro 4 – Componentes curriculares por prioridade

	Português	Matemática	História	Geografia	Inglês	Física	Química
Sp1	X	X	X				
Sp2	X	X			X		
Sp3	X	X		X			
Sp4	X	X					
Sp5	X	X					X
Sp6	X	X				X	

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 4, todos os entrevistados apontaram que língua portuguesa e matemática são os componentes curriculares priorizados por eles, seguidos de história, geografia, inglês, física e química. Essa escolha unânime é explicada pelo Sp1 quando afirma que: “elas vão ser as mais cobradas ali; sempre ou vai ser matemática ou português, são as mais requisitadas assim, seja em vestibulares, em provas, em instituições de ensino, elas sempre vão ser colocadas ali como as mais importantes”.

Partimos do pressuposto de que a prioridade dos estudantes pelas áreas acima não parte de uma escolha restritamente subjetiva, mas sim das condições materiais objetivas decorrentes de um modelo de sociedade que estabelece um tipo de educação adequada aos seus fins. Nessa

direção, a preferência dos estudantes resulta também da influência da Base Nacional Comum Curricular na sua formação. Nesse documento, prioriza-se português e matemática e secundariza-se os demais componentes curriculares. Com isso, o frágil interesse dos estudantes pela filosofia ocorre também devido ao aspecto legal que não a contempla como componente curricular obrigatório, tornando-a ausente nas indicações dos sujeitos da pesquisa.

Outro fator que pode explicar a invisibilidade da filosofia na tabela acima é o caráter predominantemente imediatista da educação, que visa, quando muito, preparar para a cidadania burguesa e para a inserção no mercado de trabalho. Esse modelo de educação é criticado por Saviani (2019, p. 381), por que “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”, relegando o pensamento filosófico.

Fundamentada em uma rationalidade técnico-científica que almeja a inserção imediata e eficiente de sujeitos no mundo do trabalho, a educação tecnicista preza pelo conteúdo e pela forma adequados a esse fim, negligenciando as atividades das demais áreas do conhecimento de caráter crítico-reflexiva. Por seu turno, os conteúdos estudados e que recebem maior prioridade, como destacado nos fragmentos das falas dos sujeitos, possuem uma relação com o caráter prático imediato. Isso pode ser verificado na resposta de Sp4 transcrita abaixo:

Eu acho que seria português e matemática. [...] Porque português eu acho que essas são as matérias que mais, dependendo do curso que a gente quer cursar, que mais contam né? Porque português é o que a gente usa diariamente, no nosso dia a dia, que envolve a redação, o jeito de a gente falar, que são as variedades linguísticas; matemática também a gente usa em todo nosso dia a dia, são os números né, eu acho que seria mais por conta disso.

O estudante prioriza essas duas disciplinas por entender que elas têm uma relação direta com o curso escolhido por ele, que garantem maior possibilidade de vaga de emprego; dentre esses cursos, destaca-se engenharia, medicina, administração e arquitetura.

Essa valorização dos componentes de matemática e português justifica-se uma vez que os defensores da reforma do ensino médio propagaram a ideia de que havia, nessa etapa da educação básica, um excesso de disciplinas que não estavam em conformidade com as necessidades imediatas dos jovens.

Por conseguinte, no novo projeto educacional, apenas os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática restaram como obrigatórios para os três anos do ensino médio, os demais sofreram um processo de liquefação que ignorou especificidades conceituais, históricas e metodológicas.

Cabe ressaltar que as razões que levam uma disciplina como a filosofia a compor ou não um currículo ultrapassam critérios meramente pedagógicos. A escolha de um determinado

conteúdo escolar está ligada aos objetivos previamente determinados para a educação institucionalizada dentro de um contexto histórico, político e social.

Inspirado em Mészáros (2005), pode-se entender o currículo escolar, na perspectiva da classe dominante, como uma ferramenta utilizada para impor valores, legitimar saberes e promover um modelo social que atenda à lógica do capital. Compreende-se, com isso, que essa desvalorização da filosofia está relacionada também ao seu caráter histórico, posto que o pensamento inquieto e provocador foi e ainda é visto como uma ameaça para a elite brasileira.

Segundo Alves (2002), a história da filosofia como disciplina escolar é marcada por uma trajetória não linear, repleta de contradições e incertezas. Sua presença ou ausência nos currículos escolares esteve condicionada aos embates de forças na arena social. Dessa forma, intui-se que a presença oscilante desse componente curricular pode ter contribuído para a pouca identificação dos estudantes.

Outro fator que pode ocasionar a precária identificação dos alunos é a influência do discurso da mídia conservadora – como uma matéria divulgada pelo Jornal Folha de São Paulo em 2018 –, que defende a ideia de que a filosofia e a sociologia são empecilhos para a aprendizagem de matemática e português no ensino médio.

A matéria do jornal citada acima divulgou os resultados de uma pesquisa realizada por Waideman Niquito e Adolfo Sachsida, que investigaram em que medida a obrigatoriedade da filosofia e da sociologia impactou negativamente o resultado dos estudantes do ensino médio no Enem. Os pesquisadores levaram em consideração os dados gerados pelo desempenho de candidatos que prestaram o exame antes e depois da obrigatoriedade expressa na lei¹³.

Em sua investigação, concluíram que a inclusão obrigatória dessas disciplinas prejudicou o aprendizado das demais, sobretudo português e matemática, o que teria provocado, portanto, a queda do rendimento dos alunos, comprometendo sua aprendizagem.

Para Tonet (2018, p. 2), as ciências humanas, incluindo a filosofia e a sociologia, não respondem diretamente aos interesses da burguesia, por terem certo grau de criticidade e por não serem imediatamente úteis segundo o critério do utilitarismo. O autor afirma que mediante a crise estrutural do capital, os países em retrocesso, subordinados e dependentes das potências imperialistas, adotam uma formação tecnicista, fazendo com que aquelas disciplinas sejam

¹³ Disponível em: <a href="https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml#:~:text=Segundo%20pesquisa%2C%20exig%C3%A1ncia%20n%C3%83o%20ensino%20m%C3%A9dia%20prejudica%20desempenho%20de%20alunos&text=A%20inclus%C3%A3o%20de%20filosofia%20e,principalmente%20os%20de%20baixa%20renda. Acesso em: 12 jun. 2022.

efetivamente inúteis, pois “elas só tomam um tempo que poderia ser dedicado a outras, consideradas mais importantes”.

As políticas públicas educacionais, ao priorizarem português e matemática e secundarizarem a filosofia, contribuem para que os estudantes a vejam como irrelevante. Ao contrário de ser reconhecida como um campo fundamental para a formação omnilateral do indivíduo, a filosofia é vista como um obstáculo à formação dos jovens. Tanto por não justificar o caráter instrumental, por não possuir uma relação direta com o mundo do trabalho, como por incentivar a problematização e a crítica ao capitalista hegemônico.

Nesse modelo de sociedade, espera-se que o controle dos conteúdos e a hierarquia entre os componentes curriculares ocorram para que o ordenamento do capital permaneça hegemônico. Essa realidade demanda do professor o domínio do conteúdo e da forma para problematizar, em parceria com os estudantes, a desqualificação do pensamento filosófico em uma sociabilidade que preza pela educação de caráter imediato em detrimento da formação humana. Dito isto, a seguir será feita uma discussão sobre a didática do professor de filosofia.

4.7 A metodologia do professor como um dos fatores para a pouca identificação dos estudantes com a filosofia

Nos fragmentos das falas dos entrevistados, preocupamo-nos em identificar o tipo de aula que mais desperta o interesse deles. Cabe destacar que as palavras grifadas significam as que mais chamaram atenção. Compreende-se que a metodologia também é um elemento que está relacionado ao pouco interesse dos estudantes. Sobre essa questão, eles se manifestaram da seguinte maneira:

[...] Eu acredito que uma aula que o professor tenta conversar mais, interagir mais com os alunos; como eu falei antes, quando o professor tenta trazer um interesse maior dos alunos pelo aquilo que está ensinando, quando o professor ele só chega e joga muito conhecimento na mente dos alunos, tenta colocar conhecimento; eu acredito que o professor ele tem que estabelecer um prazer, um gostar do aluno sobre aquilo que o professor está ensinando [...]. Às vezes o professor chega, abre o livro, manda a gente abrir o livro e explica a página, depois manda uma atividade [...]. Explica, ensina lá, e manda a atividade, e acaba que muitos alunos não têm nem interesse sobre isso, porque fica algo muito monótono, algo muito comum. Eu acredito que o professor deveria achar um jeito de trazer mais o interesse pelos alunos; tipo pegar mais... o aluno se interessa mais por isso! Na internet, navegando na internet, a gente vê alguns professores que tentam fazer piadas assim, tentam trazer aulas divertidas assim para os alunos, assim, com músicas, paródias, essas coisas [...] (Sp1, grifos nossos).

A partir da fala acima, observa-se o desejo por uma aula mais dinâmica, em que o estudante seja também protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Pois, segundo o entrevistado, uma aula em que o professor só explica os conteúdos e os estudantes só absorvem, acaba por deixar a aula monótona e desinteressante. A situação se torna ainda mais problemática quando alguns professores simplesmente chegam à sala de aula e solicitam que os estudantes abram seus livros didáticos, leiam algumas páginas e, em seguida, respondam às atividades propostas. O Sp3 também concorda com Sp1 sobre esse aspecto, afirmando:

[...] Eu prefiro mais uma aula divertida que também nem uma matéria é menos chata, o professor que às vezes faz a matéria ficar chata [...]. Eu acho que seria um pouco mais divertido ele colocar os alunos pra poder apresentar alguma coisa, uma coisa que todos gostem, que, particularmente, como eu posso descrever isso [...], pudesse às vezes fazer tipo debates [...], a gente formava o nosso grupo, formava outro grupo, e aquele grupo ia meio que tivesse uma rivalidade com o outro grupo, aqui já escolheria alguma coisa mais divertida [...], eu acho que com a música, também seria um pouco diferente [...].

Conforme expressa o sujeito da pesquisa, uma aula que segue uma didática meramente expositiva faz com que uma determinada disciplina seja desinteressante para eles. Acrescenta-se ainda que o Sp3, ao propor um debate ou uma música como recurso metodológico, demonstra a necessidade de participação ativa no processo educativo, o que proporcionaria uma aula mais interessante.

As falas dos estudantes apontam que há ainda alguns resquícios da educação jesuítica no modelo educativo atual, como o predomínio da exposição, do exercício da repetição e da memorização, em que o estudante se torna meramente o depósito de conteúdos (ALVES, 2002). Herdeira do passado pouco elaborado criticamente, parece que essa forma de ensinar filosofia expressa a mentalidade do professor como um ser ativo e o estudante como passivo (SANTOS, 2016).

Evidencia-se que esse tipo de educação que pouco problematiza a razão de ser dos dilemas vividos pelos estudantes está comprometida com a ordem instituída, sob tutela do Estado. Este, como nos diz Mészáros (2011), é um dos tripés do capital, portanto, é ele que rege o modelo educacional institucionalizado de uma determinada sociedade.

Sobre a função do Estado, Amorim (2018, p. 110) escreveu que:

Na perspectiva do próprio Estado, uma de suas funções primordiais é preparar para o trabalho [...]. No capitalismo, no entanto, não somente é requerido preparo da classe trabalhadora para as mudanças ocorridas no modo de produção, mas é determinado que o Estado desenhe as formas de educação oferecidas à esta classe, adequando-a constantemente aos interesses do capital, em suas diferentes etapas de desenvolvimento.

Infere-se, então, que em uma sociedade regida pela lógica do capital, que preza por uma educação aligeirada para que os estudantes sejam formados para o mercado de trabalho, há a predominância desse tipo de aula tradicional. Uma aula que abre o espaço para o debate, para a reflexão crítica e o diálogo não interessa ao sistema, às exigências imediatas do mercado de trabalho.

O Sp2, ao ser questionado sobre essa pauta, respondeu:

[...] eu queria que na aula [...] tivesse [...] conhecimento, que chegasse em casa e dissesse: hoje eu aprendi [...]. Explicar mais o assunto, testar mais o conhecimento daquele aluno. Certo que alguns professores [...]. Eu vejo nos professores quando o aluno não está entendendo, eles perguntam se você entendeu, mas algumas pessoas acham que não entende... eu sou assim, às vezes eu não entendo, mas eu fico na minha, eu também não falo, às vezes [...]. (Sp2)

Para o entrevistado, uma aula que desperta o seu interesse ocorre quando o professor explica mais o assunto com a possibilidade de testar os conhecimentos. Teste esse que pode ser feito por meio de exercícios de fixação ou de um texto dissertativo. Entretanto, as condições materiais impossibilitam que isso seja efetivado na prática, sobretudo quando se trata de uma disciplina com carga horária tão reduzida, o que compromete a continuidade dos assuntos tratados.

Ainda que o professor se esforce para explicar determinado conteúdo, o intervalo entre as aulas é longo, o que pode levar os alunos a esquecerem parte do exposto em sala. Ademais, o Sp2 acrescenta que muitos estudantes, mesmo sem entender o assunto ministrado, não se manifestam, seja por timidez ou pela pouca identificação com a disciplina.

Em seguida, os demais partícipes, embora não tratem especificamente à respeito da metodologia do professor, citam em suas falas algumas das aulas que mais despertam seu interesse. Sobre essa questão, o Sp4, ao ser questionado, destacou que: “[...] vou falar também [da] professora [de português] né, que ela sempre passa [...] mais horas. Ela proporcionou até um curso de redação gratuitamente para cinco alunos aqui na escola [...]”.

A partir da fala do sujeito da pesquisa supracitada, observa-se que embora os demais estudantes falem que o ensino de filosofia ainda é de caráter transmissivo, há professores que se dedicam para além do que é determinado legalmente, como bem citou o Sp4, trazendo o exemplo da professora de língua portuguesa.

Já o Sp6 respondeu que as aulas que mais chamam sua atenção são:

[...] Matemática e física. [...]. Matemática e português é porque a gente usa muito no dia a dia, a gente sempre usa matemática e português praticamente todo dia e o que elas têm de diferente das outras aulas, é que como eu disse [...] usa elas todos os dias

[...]. A gente tem que usar [...] e acho que é isso professor, elas se diferenciam porque a gente usa diariamente [...] (grifos nossos).

Pelo o exposto, observa-se que o Sp6 não mencionou explicitamente a didática do professor, mas destacou que as aulas de física, matemática e português são as que mais despertam seu interesse. Mediante sua fala, infere-se que a escolha por esses componentes curriculares pode ter relação também com a didática do docente, uma vez que os estudantes elaboram cálculos, redações, cordéis e poesias, além de diversas outras atividades que requerem sua participação ativa.

Essa postura participativa do sujeito no processo de apropriação das aquisições sócio-históricas pode ser também aprendida e fortalecida pelo professor de filosofia, como um dos elementos para uma maior identificação dos estudantes com o componente curricular ensinado. Algo que também chama atenção na fala do sujeito acima é quando este afirma que se identifica com determinados conteúdos porque os utiliza diariamente. Esse pensamento parece reproduzir o preconceito de que o útil é apenas o imediato, o que secundariza a atividade filosófica crítica e problematizadora no contexto atual.

Infere-se que a relevância dos componentes citados está relacionada à praticidade e à utilidade que eles possuem na vida do estudante. Assim, nessa perspectiva reducionista, os componentes curriculares tornam-se relevantes porque requerem a realização de atividades e a inserção imediata dos sujeitos no mercado de trabalho.

Nessa direção, o Sp5 afirmou que a aula que mais desperta seu interesse é a de “[...]
química [...]. Porque [...] a gente pratica, demonstra, já as outras não. [...]”. Pelo exposto, percebe-se a identificação do estudante com o método das ciências naturais, que preza pelo uso de laboratórios, experimentação, comprovação de hipóteses, dentre outros. Mas, como bem enfatiza Oliveira (1993), o predomínio dessa racionalidade técnico-científica é preponderante na sociedade atual, o que pode ocasionar o distanciamento dos alunos em relação ao pensamento filosófico.

Pela análise dos dados, comprehende-se que o pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia é condicionado por diversos fatores interligados dialeticamente, a saber: a precária condição material das famílias na ordem do capital; a preocupação dos estudantes para se inserirem de forma imediata no mercado de trabalho; a dificuldade que sentem para se apropriarem da linguagem filosófica; o tempo insuficiente para o professor trabalhar o componente curricular; a quantidade excessiva de turmas; a desqualificação da filosofia via mídia tradicional; o aspecto legal que prioriza português e matemática em detrimento de outros conhecimentos; o caráter tecnicista da educação; a reforma do ensino médio, que retira a

obrigatoriedade do ensino de filosofia; e a metodologia predominantemente transmissiva do conteúdo, em que o professor é a centralidade e o estudante um mero coadjuvante.

Todos esses fatores expressam a complexidade do que é ensinar filosofia em uma sociedade marcada profundamente pela desigualdade social. As falas dos sujeitos da pesquisa indicam diversos elementos intrínsecos e extrínsecos que ocasionam o pouco interesse pelo estudo de filosofia, mas, ao mesmo tempo, manifestam feixes de possibilidades, uma vez que demonstram o desejo de participar ativamente do processo educativo, reconhecem o esforço dos professores que se dedicam para ensiná-los, têm persistência para estudar mesmo em situações adversas para alcançar o sonho de poder ter uma profissão, têm preocupação em relação a entender bem a linguagem filosófica, dentre outros.

Obteve-se nas falas dos estudantes ainda alguns temas dentre os quais será selecionado um para ser desenvolvido na oficina filosófica, como proposta de intervenção. Esta visa ser apenas um dos caminhos que pretende contribuir para o ensino de filosofia, e será detalhada a seguir.

5 OFICINA FILOSÓFICA COMO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao analisar os fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam o pouco interesse dos estudantes pela filosofia no ensino médio, espera-se que este estudo traga contribuições tanto para o meio acadêmico como para os jovens estudantes, em especial para aqueles das escolas públicas. Ao mesmo tempo em que se defende a filosofia não como tema transversal, mas como conteúdo obrigatório no ensino médio, posiciona-se também a favor de um ensino comprometido com a formação omnilateral do ser humano.

A proposta de intervenção visa um ensino de filosofia que envolva todos os estudantes em um clima de cooperação, respeito, compromisso e diálogo. Assim, espera-se que os envolvidos se sintam responsáveis por cada ação realizada, agindo como artesãos no processo de apropriação e reelaboração do conhecimento. Para tanto, essa ação requer a participação dos sujeitos investigados na discussão do tema a ser abordado na oficina filosófica.

Em vista disso, esta pesquisa defende a postura ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Almeja-se, então, que o ensino de filosofia possa contribuir tanto para apropriação de um determinado conteúdo, como também para reelaborá-lo criticamente, a fim de problematizar o modelo de sociedade instituído.

Conforme foi observado, quando se investiga os fatores que ocasionam a pouca identificação dos estudantes do ensino médio com o ensino de filosofia, encontra-se muitas pesquisas que priorizam o conteúdo e a metodologia docente, o que também deve ser considerado. Todavia, a leitura de Mészáros acrescenta outros elementos que complementam o debate sobre o ensino filosófico, como o fator político, econômico, social e cultural. Desse modo, foi em diálogo com esse pensador citado acima e com outros que se alinham à perspectiva histórico-dialética, que se desenvolveu a proposta de intervenção por meio de uma oficina filosófica.

5.1 O que é uma oficina filosófica?

Valle e Arriada (2012) compreendem que, de maneira geral, a oficina é um espaço em que se realiza uma atividade laboral, como artesanato, carpintaria, costura, dentre outros. No campo educacional, ela pode ser vista como um local em que estudantes e professores se encontram para refletir sobre um conjunto de questões que são próprias do seu cotidiano. Trata-se, assim, de uma forma de ensinar e aprender coletivamente, que pretende articular teoria e prática para compreensão e intervenção em um determinado problema.

Vieira e Volquind (2002) afirmam que a oficina é um lócus de interação, onde se promove a investigação, a ação e a reflexão, articulando o esforço individual e coletivo para pensar e intervir no mundo. Assim, neste trabalho, entende-se a oficina filosófica como um espaço de apropriação de conhecimento e de reelaboração do pensamento dos estudantes sobre um determinado tema que emerge do próprio contexto de investigação.

A oficina filosófica é o espaço de parceria, de debate, de reflexão, de consenso e de dissenso em torno de um objeto de estudo. O professor e os estudantes tornam-se companheiros que unem esforços para a compreensão crítica de si mesmos e do mundo em que vivem. E como parceiros, ajudam-se mutuamente no processo de aquisição do conhecimento e de recriação do pensamento, alicerçado pela dúvida, a incerteza e o desejo de construir novas respostas.

Depreende-se que para construir algo é preciso se apropriar do que já existe. Para Santos (2018), a apropriação do conhecimento ocorre, sobretudo, quando os sujeitos mais experientes transmitem o acervo cultural herdado para as novas gerações. Ele afirma ainda que a educação, como instância mediadora que possibilita a apropriação do acervo material e cultural a ser apropriado pelos sujeitos históricos, ocorre tanto no ambiente escolar, quanto em outros espaços de aprendizagem.

Intui-se que a oficina pode proporcionar aos estudantes um momento de reflexão para intervirem na realidade, o que requer a apropriação rigorosa de conteúdos não só para elaborarem respostas imediatas, mas para ampliarem a sua visão crítica de mundo. Nesse sentido é que “[...] a oficina pode ser considerada uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas” (VALLE; ARRIADA, 2012, p. 3).

A oficina filosófica é uma ação que articula os conceitos e a vivência do professor e dos estudantes em busca da construção de respostas acerca de algo que os instiga. Ela é, então, uma atividade problematizadora na medida em que provoca os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a duvidarem do que está posto no seu convívio social. Kohan¹⁴ (2013, p. 78) defende que a oficina é:

[...] um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força,

¹⁴ Parece que o horizonte defendido pelo autor é a cidadania, o que o diferencia do pensamento meszariano, que tem como fim a emancipação humana na alternativa socialista. Este trabalho apropria-se do conceito de oficina acima e o alinha à perspectiva materialista histórico-dialética, que pressupõe a mudança do pensamento articulada às condições materiais, políticas, sociais e culturais.

manha, esforço, criatividade [...], dessa arte surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos.

Pelo exposto, percebe-se que o professor, na oficina, não é um mero transmissor de conhecimentos para os estudantes. Pelo contrário, eles exercem o ofício de pensar por si mesmos, o que pressupõe a capacidade de ler bem, de escutar, de se concentrar e de dialogar com os sujeitos envolvidos no ato de aprender e ensinar. Por isso, o autor ainda acrescenta que:

Quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas. [...] Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente (KOHAN, 2013, p. 79).

Pode-se dizer que, na oficina filosófica, o pensamento dos envolvidos é afetado, porque quem ensina e indaga também é posto à prova pelos que aprendem. Por meio dela, aquele que ensina também pode ser desafiado pelo questionamento dos que aprendem, tornando-se parceiros problematizadores do que é tido como óbvio, corriqueiro e banal. Nesse sentido é que, à luz do pensamento do filósofo húngaro (2002, p. 221-22, grifos do autor), conceitua-se a oficina de filosofia como um espaço de debate de ideias, de reflexão e de reinvenção do pensamento, a fim de contribuir para desvelar as artimanhas da ordem do capital em busca da conquista da igualdade substantiva.

[...] o desafio histórico de ter de lutar contra as catastróficas implicações dos limites absolutos do capital consiste justamente na necessidade de encontrar soluções viáveis para cada uma das contradições nele manifestas, por meio de uma boa redefinição qualitativa do significado do avanço produtivo, em vez de por intermédio da fetichista maneira quantitativa de tratar dos problemas do desenvolvimento utilizada pelo sistema do capital – uma redefinição qualitativa que abrangesse toda a humanidade em termos de *substantiva igualdade*, em vez de continuar excluindo a avassaladora maioria dos seres humanos dos frutos do avanço produtivo, como aconteceu durante o longo período de ascendência histórica do capital.

Nessa direção, a oficina, além de ser o espaço para fazer perguntas e reelaborar o pensamento, é também o momento de problematizar o modelo de sociedade que se funda na desigualdade humana, mesmo defendendo a igualdade de todos perante a lei. Nela, o professor desvela, em parceria com os estudantes, os limites da cidadania neoliberal e os instiga a lutarem pela igualdade substantiva.

Mészáros (2015, p. 89) esclarece que a conquista dessa igualdade pressupõe uma nova forma de organização societária que está “[...] longe de orientar-se para um mundo de sonhos

de alguma comunidade utópica de vila bucólica [...]", pois será sustentada pelos produtores associados, agora donos dos meios de produção, e que produzirão a riqueza para o bem comum.

De acordo com essa perspectiva, a oficina filosófica como proposta de intervenção contribuirá para que os sujeitos sócio-históricos possam refletir sobre si mesmos e lutar em direção à emancipação humana. Isso se torna relevante, haja vista que a classe trabalhadora enfrenta tempos de aprofundamento da desigualdade social, desemprego estrutural, fome, dentre outros. E foi nesse quadro social que os estudantes, participantes da pesquisa, demonstraram imensa preocupação em concluir o ensino médio para se inserirem no mercado de trabalho como empreendedores.

Conforme demonstra a fala do Sp2: "[...] eu estudo para me tornar uma empresária no futuro [...]. Essa mesma ideia foi explicitada pelo Sp3, quando afirma que pretende "[...] montar algo meu mesmo, que seja minha força assim, aquilo ali foi eu mesma que montei. Assim, algo meu [...]".

Com base nesses depoimentos obtidos nas entrevistas e já expostos no capítulo anterior, emergiu o tema a ser refletido com os estudantes em duas oficinas filosóficas. Por ser um assunto bastante recorrente nas falas dos investigados, de forma direta ou indireta, o que demonstra a sua relevância, escolheu-se o empreendedorismo como questão a ser tratada na oficina filosófica.

Parece que as demais falas demonstram a pertinência desse tema para vida dos estudantes e dos seus pais. Isso fica explícito quando o Sp1 diz que: "[...] o pai [...] não tem um emprego fixo assim, de carteira assinada, ele trabalha por conta própria, assim vamos dizer, [...] ele vende algumas coisinhas que ele tem, principalmente azeite, leite, essas coisas, são as coisas que ele compra para revender [...]" . O Sp3 relata que "[...] minha mãe trabalha mesmo assim, fazendo vendas perfume, roupa e é isso. [...]" . E o Sp5 também afirma que "[...] meu pai [...] vende moto, vende alguma coisa assim pra poder ter uma poupança melhor pra não ser só o bolsa família. [...]" .

Essa realidade marcada pelo subemprego, desemprego, informalidade e incapacidade do poder estatal de garantir às famílias o emprego como um direito social, forçam-nas a lutar com base nas próprias forças para manter a sua sobrevivência. Assim, a luta para a família se manter viva reflete também no cotidiano dos entrevistados, que pretendem se formar para atender a demandas imediatas. Por essa razão, alguns deles encontraram no trabalho autônomo uma alternativa para conseguir garantir o próprio sustento e o da sua família, visando amenizar os efeitos do desemprego causado pela crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Desse modo, o discurso do empreendedorismo está muito presente na vida dos estudantes e dos seus pais, mas também ultrapassa as barreiras do ambiente familiar. Em muitas escolas públicas, os estudantes são ensinados a se tornarem empreendedores desde o ensino fundamental, o que se expressa na parcerias delas com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

A mídia também contribui bastante para nutrir essa ideia, sobretudo alguns canais de telecomunicação que incentivam, com bastante frequência, as pessoas a se tornarem donas de seus próprios negócios. Ela propaga um discurso de que ser um empreendedor tem suas vantagens, como ter horário próprio de trabalho, superar o desemprego e conseguir ascensão financeira.

Ressalta-se que a oficina filosófica se fundamenta na perspectiva materialista histórico-dialética, que requer o estudo do tema acima, o qual emergiu da realidade dos próprios estudantes. Tendo definido o que se entende como oficina filosófica e o que será trabalhado, cabe detalhar cada um de seus momentos, questão que será abordada a seguir.

5.2 Momentos da oficina filosófica

O detalhamento da oficina filosófica demonstra como foi a intervenção em sala de aula e explicita também um dos caminhos a ser trilhado no ensino de filosofia no nível médio. Todavia, ela não deve ser seguida como uma receita ou método pronto, mas apenas como um roteiro flexível a ser reinventado pelo professor e pelos estudantes de acordo com as diversas realidades educacionais.

Essa proposta de intervenção é resultado de ações previamente planejadas e que pressupõem o estudo da teoria, o conhecimento da realidade dos estudantes, a seleção do tema emergente nas falas dos sujeitos da pesquisa, a sensibilidade do pesquisador, a definição dos objetivos, da avaliação, a seleção de textos e vídeos com perspectivas diferentes acerca do que será discutido, a conquista dos estudantes e a preparação do ambiente da sala de aula, visando despertar o interesse deles sobre o ensino de filosofia.

Realizou-se duas oficinas em semanas diferentes, com duração de sessenta (60) minutos cada uma. Na primeira, foi trabalhado um texto e um vídeo que argumentavam a favor do empreendedorismo; os estudantes puderam se manifestar livremente sobre o assunto em pauta. Na segunda, utilizou-se outro texto e também um vídeo contrário ao empreendedorismo, instigando os estudantes a refletirem e a se posicionarem diante de visões antagônicas que tratam do mesmo tema.

Desse modo, a oficina se constituiu de dois momentos interligados dialeticamente. O primeiro momento foi o da apropriação, em que o professor apresenta o tema a ser discutido, utilizando uma poesia, um texto ou mesmo um filme que instigue os estudantes a se aproximarem e se identificarem com o assunto em questão. No segundo, adotou-se outro texto e vídeo que apresentaram o contraponto do que foi discutido no primeiro momento, provocando os estudantes ao consenso ou ao dissenso, de forma fundamentada, o que pode demandar deles a reelaboração do que antes pensavam sobre o objeto em discussão.

Para esse fim, criou-se um grupo no *WhatsApp* onde os participantes da oficina foram adicionados. Posteriormente, disponibilizou-se o material do primeiro momento para que os estudantes se preparassem para a atividade. Assim, assistiram ao vídeo “Dificuldades foram gás para mudanças e empreendedorismo na vida de brasileiros¹⁵”, com duração de 12 minutos e 21 segundos, do programa Globo Repórter.

Esse vídeo mostra o exemplo de duas famílias que, mesmo desempregadas no período de pandemia, conseguiram superar essa dificuldade por meio da ação empreendedora. A primeira delas, composta por três membros, ficou desempregada e teve que se tornar empreendedora. A mãe e a filha passaram a vender bijuterias em uma feira de roupas no Rio de Janeiro, e o pai se tornou motorista de aplicativo. A segunda família é constituída por um casal que, ao viver a situação de desemprego na cidade, mudou-se para uma fazenda no interior de Mato Grosso, onde o homem, ao mesmo tempo em que planta e cuida de animais, também é mecânico de moto, carro popular e trator. Em um período de dez anos, ele afirma que conquistou pacientemente a independência financeira a ponto de se conceber como patrão de si mesmo.

O referido vídeo foi selecionado porque é acessível aos estudantes e expressa bem o significado do empreendedorismo, tido como o poder de iniciativa de alguns sujeitos que, em um momento de crise, sobretudo econômica, utilizam-se da ousadia, do esforço pessoal e da determinação para superarem os mais diversos entraves que perpassam a sua trajetória de vida. Assim, a reportagem exibe histórias de sucesso de pessoas empreendedoras que superaram o desemprego e se tornaram modelo de criatividade e perseverança diante de uma situação desumana que viveram.

Ao iniciar a oficina filosófica realizada de forma presencial, o professor ficou atento para saber até que ponto os estudantes desconfiavam do que estava sendo exposto no vídeo. Pois o empreendedorismo é uma ideologia neoliberal que responsabiliza o sujeito tanto pelo

¹⁵ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8948174/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

êxito, quanto pelas suas ruínas na arena social, omitindo a função do Estado como esfera pública (ANTUNES, 2018) que legalmente garante os direitos civis, políticos e sociais.

Dessa maneira, após os estudantes assistirem ao vídeo em casa, o professor solicitou o compartilhamento de suas opiniões sobre o empreendedorismo. Esse foi um momento de interação e de troca de ideias convergentes e divergentes acerca do assunto em pauta, mas em um clima de respeito e solidariedade.

Em seguida, o professor pesquisador trabalhou o texto a favor do empreendedorismo, previamente lido pelos estudantes. Não foi feita nenhuma exposição do conteúdo pelo docente, apenas as seguintes indagações: 1) Como você define o empreendedorismo? 2) Quais as principais características de uma pessoa empreendedora? 3) Qual a sua opinião acerca do tema abordado?

Essa atividade e a que a antecedeu foram relevantes para a identificação e maior apropriação do conteúdo discutido pelos estudantes. Explicou-se ainda que as respostas construídas por cada um deles deveriam ser fundamentadas no texto, mas que teriam liberdade para concordar ou não com o pensamento dos autores.

Para tanto, os estudantes utilizaram a técnica da leitura imanente que já havia sido ensinada nas aulas de filosofia, a qual requer a numeração, o sublinhamento e o registro das ideias de cada parágrafo, a elaboração de pequenos resumos e a síntese deles em um texto mais elaborado. Por meio dessa técnica, o professor de filosofia instiga os alunos a discutirem o conteúdo estudado.

Feitas essas orientações, o professor apresentou aos estudantes um artigo escrito por Nóbrega *et al.* (2013), intitulado: “A necessidade de pessoas empreendedoras na micro e pequena empresa”¹⁶. Esse texto aborda o conceito do empreendedorismo, as características inerentes ao empreendedor, as vantagens de ser empreendedor e traz exemplos de pessoas que conseguiram se tornar empresários bem sucedidos.

Os estudantes leram esse texto em casa e o professor se reuniu com eles em uma sala para discussão do material. Em círculo, foram debatidas as questões referentes ao conceito de empreendedorismo, as características do empreendedor e a opinião dos estudantes sobre o assunto. Destaca-se que esse momento em grupo possibilitou bastante a interação e colaboração dos estudantes, que demonstraram se sentir à vontade para participar da oficina.

¹⁶ Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/7.TECNOLOGIA/7CCSADAMT02.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Nesse clima de leveza, o professor continuou com a oficina filosófica e os estudantes fizeram seus comentários sobre o vídeo e o texto. De forma unânime, posicionaram-se positivamente a favor da oficina e destacaram que o tema era instigante por tratar da realidade deles. Inclusive um dos participantes relatou que estava preparado para iniciar a discussão, pois “manjava”¹⁷ do assunto e também sonhava em ser empreendedor. Em seguida, foi solicitado que apresentassem suas respostas acerca das questões disponibilizadas previamente no grupo do WhatsApp.

Sobre a definição de empreendedorismo, dos 06 (seis) estudantes que participaram da oficina, 01 respondeu que é “[...] um tipo de investimento [...] e que consiste em investir seu tempo e dinheiro em algum tipo de negócio, estudar incessantemente o mercado e os clientes para saber como melhorar [...]” (Sp1).

Observa-se que o sujeito supracitado tem consciência de que o empreendedorismo requer investimento, estudo de mercado, conhecimento do perfil dos clientes e busca constante pelo aperfeiçoamento do negócio a fim de evitar a falência. A fala do investigado reproduz a ideia de que o êxito depende da subjetividade do empreendedor, mas demonstra também a dificuldade de quem empreende, que precisa ter dinheiro para investir, definir bem a clientela e conhecer a área a qual pretende se dedicar.

Dois estudantes, o que representa (33%) dos sujeitos desta pesquisa, entendem o empreendedorismo como uma forma de identificar os problemas e transformá-los em solução. Nessa direção, o Sp2 comprehende que o “[...] empreendedorismo é a capacidade que temos em identificar problemas e fazer deles uma oportunidade [...].” Acrescenta ainda o Sp3 que:

[...] Ser empreendedor é executar sonhos mesmo que haja risco. É enfrentar os problemas mesmo não tendo força, é caminhar por lugares desconhecidos mesmo sem bússola, é tomar atitudes que ninguém tomou, é ter consciência de que ninguém vence sem obstáculos. Ser empreendedor não é esperar a felicidade acontecer, é conquistá-la [...].

Para esses sujeitos, o empreendedorismo é uma via que transforma problemas em oportunidades, sendo uma forma de realizar sonhos e correr riscos para conquistar a felicidade. Infere-se que o empreendedorismo emerge como uma luz no fim do túnel para o problema do desemprego. Porém, em diálogo com Antunes (2018), o que se percebe é que, pela ideologia do empreendedorismo, os sujeitos tomam para si um problema de ordem estrutural e o compreendem como se fosse individual.

¹⁷ Uma gíria muito utilizada na escola em que foi realizada a pesquisa, que significa que, de algum modo, o tema estudado não é tão desconhecido pelo estudante.

Para Antunes (2018), o empreendedorismo é um discurso que valida a lógica do capital na medida em que, num contexto de crise estrutural, os sujeitos, ao invés de lutarem coletivamente para conquistarem uma nova forma de sociabilidade, voltam-se para si mesmos e sonham individualmente em se tornarem seus próprios patrões. Essa mentalidade tão presente no cenário atual é compartilhada pela metade dos participantes da oficina filosófica.

Porém, mesmo trabalhando com o texto e o vídeo a favor do empreendedorismo, o participante Sp4 desconfia desse discurso e afirma que ele é “[...] um refúgio para o desemprego, já que vários [...] procuram [...] e sonham em ter seu negócio próprio [...]”. Divergindo dessa concepção, o Sp5 comprehende o empreendedorismo como “[...] uma forma que as pessoas encontram para se sustentar [...] e de realizar seus sonhos por conta própria [...]”, e o Sp6 defende que é uma “[...] maneira de você estar livre de um patrão que quer [...] controlar e [...]”, por isso, as pessoas recorrem [...] a uma forma em que se sintam confortáveis e querem uma melhor qualidade de vida [...].

Pelos fragmentos das falas, percebe-se que um dos sujeitos (Sp5) entende o empreendedorismo não como sinônimo de liberdade do poder do patrão (Sp6), mas como válvula de escape que procura minimizar o problema do desemprego. Parece que essa forma de pensamento que manifesta um embrião de desconfiança demonstra que, por mais que a televisão, as plataformas digitais e algumas escolas estejam em sintonia com a ideologia empreendedora, há espaço também para a contrapartida do instituído, o que pode ser fortalecido pelo professor no sentido da construção de um novo discurso contra a hegemonia do capital.

Valentim e Peruzzo (2017, p. 109-110) comprehendem que o empreendedorismo visa “[...] dissolver a questão de classes, torná-la irrelevante para explicar o processo de desenvolvimento econômico no capitalismo, já que as desigualdades de classes, a riqueza e a pobreza, se configuram enquanto resultantes das ações individuais [...]”. Em sintonia com o exposto, Antunes (2020) também afirma que o empreendedorismo se apresenta como uma solução positiva para superar a condição dos desempregados e dos desalentados¹⁸, mas que ao privilegiar o aspecto individual, enfraquece a dimensão coletiva da luta de classes.

Sobre a segunda questão que trata das principais características de uma pessoa empreendedora, os participantes das oficinas destacaram a dedicação, o esforço, a inovação, a ousadia, a vontade de vencer, etc. Nesse sentido, o Sp1 respondeu que a “[...] principal é a criatividade para poder começar, tem que ser esforçado, estudioso, ter algum conhecimento de economia, saber vender e saber lidar com os problemas [...]”.

¹⁸ Segundo o IBGE, os desalentados são aqueles que, de tanto procurarem emprego e não conseguirem, desistiram de o procurar.

Nessa direção, o Sp2 entende que uma “[...] pessoa empreendedora é capaz de identificar oportunidades, ser inovadora, criativa, determinada, persistente, preocupada com a realidade e a eficiência. E ser exemplo de liderança na empresa”, enquanto que o Sp3 assevera que empreender pressupõe “[...] a criatividade, a capacidade de inovar e de buscar solução para os problemas [...]”.

As falas demonstram como a ideologia empreendedora enfatiza as qualidades individuais e secundariza os aspectos econômicos, políticos e sociais que se articulam para a mobilidade social de um determinado sujeito histórico, questão essa que é criticada por Valentim e Peruzzo (2017, p. 122), quando dizem que esse discurso “[...] tem ocupado cada vez mais espaço nas políticas de governo e nos modelos educacionais adotados pelas instituições de ensino, sobretudo de nível superior e técnico”.

Para essas autoras, o modelo de educação de viés empreendedor prioriza o desenvolvimento de sujeitos competitivos para a inserção no mercado de trabalho, demandando deles inovação, criatividade, flexibilidade e competência, termos recorrentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio.

Entende-se que esse pensamento presente nas instituições educacionais é predominantemente absorvido pelos sujeitos da pesquisa, o que requer do professor de filosofia a capacidade crítica de poder educar na contracorrente, pois como afirmam Carmo *et al* (2021, p. 25), a ideologia da competência “[...] baseia-se na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico-científico, dando lugar à competição entre os indivíduos, dentre os quais a apenas alguns é reservado um lugar de sucesso”.

Dessa forma, os poucos que conseguem alcançar o sucesso são os filhos das classes privilegiadas, que tiveram acesso às melhores condições, enquanto que dos filhos da classe trabalhadora demandam-se competências para o empreendedorismo, como ousadia, criatividade e crença em si mesmos, a fim de obterem sucesso em uma sociedade marcada pelo individualismo, a competitividade e a desumanização.

É nesse contexto que quase todos os sujeitos da pesquisa sonham em ajudar economicamente as suas famílias. Acreditam que podem se tornar patrões de si mesmos, demonstrando que, embora haja embriões de espanto filosófico na sociedade em que vivem, ainda tendem a reproduzir discursos que validam a ideologia empreendedora enaltecedora da ousadia de alguns indivíduos, como também responsabilizadora dos sujeitos pela sua situação de pobreza e miséria, explicando-a como resultado da pouca capacidade inventiva, competente e ousada dos sujeitos sociais.

Ciente, então, da força da ideologia empreendedora expressa na fala dos estudantes investigados, o professor pesquisador solicitou o registro escrito e o compartilhamento da opinião deles sobre o tema investigado. Desse modo, após terem o conceito de empreendedorismo e as características de uma pessoa empreendedora, tiveram um tempo aproximado de vinte (20) minutos para registrarem as opiniões e as compartilharem no grupo.

Após esse momento, o diálogo foi retomado. O Sp1 expressou certo receio sobre a atividade empreendedora, justificando que é “[...] um investimento de alto risco, muito difícil de começar e manter, precisa atender a região e os possíveis clientes, é preciso ter uma certa sorte. Isso ocorre porque nem todo mundo está qualificado para empreender [...]” (grifos nossos).

O Sp4 também se mostra cauteloso quando diz que “[...] o empreendedorismo é um refúgio para quem quer ter o próprio negócio e sair do desemprego, mas há um porém, pois se não souber investir, isso pode levar a sérios problemas [...]” (grifos nossos).

Essas falas, embora ainda expressem a crença dos sujeitos no empreendedorismo, parecem manifestar também sinais de desconfiança, de suspeita, de dúvida, na medida em que afirmam que existem riscos e que é preciso sorte por parte do sujeito empreendedor. Depreende-se que o professor de filosofia precisa atentar-se para captar essas desconfianças, problematizando as contradições do discurso hegemônico.

Nesse momento da oficina, o pesquisador exercitou a escuta dessas vozes e todos puderam se expressar. Assim, o Sp2 afirma que o “[...] empreendedorismo serve para resolvemos problemas ou situações complicadas, mas ao mesmo tempo realizar sonhos [...]”. Nessa mesma direção, o Sp3 afirma que o “[...] empreendedorismo é [para] resolver problema [...] e transformar uma ideia em um negócio lucrativo [...]”.

Tanto os sinais de desconfiança, quanto as afirmações contundentes que deixam pouca margem para as dúvidas são relevantes para o professor de filosofia. As certezas expressadas nas falas (Sp1 e Sp2) acima, que asseveram que o empreendedorismo visa sanar problemas, concretizar sonhos e converter ideia em lucro, podem ser problematizadas pelo docente a fim de fazê-los compreender criticamente o porquê de o discurso empreendedor, identificando os seus apologistas, os destinatários, as instituições sociais envolvidas e as consequências para a vida dos sujeitos sociais.

Essa postura instigadora do docente de filosofia pode contribuir para que os estudantes se tornem vigilantes quanto à ideologia empreendedora e desenvolvam cada vez mais a sua consciência crítica na luta contrainternalizadora das artimanhas do capital. Nesse sentido é que Mészáros (2005, p. 107) depreende que a “filosofia [...] contribui de maneira vital para o

desdobramento e a realização completa das potencialidades inerentes a essa práxis emancipatória”.

Conforme essa perspectiva, o professor é o que escuta as crenças costumeiras (CHAUÍ, 2011) dos estudantes e as cataloga para problematizá-las. Foi por meio dessa postura que o pesquisador ouviu a fala do Sp5, que defende o pensamento empreendedor, porque é “[...] uma forma de realizar [...] sonhos sem a influência de um chefe ou qualquer outra pessoa [...].” Dessa maneira, o Sp6 opina que “[...] as pessoas estão abrindo um negócio, gerando mais oportunidades de emprego. Então, eu apoio [...]”.

Antunes (2020, p. 3) ressalta que essa ideia do sujeito como patrão e gerador de oportunidades ganha força em um cenário histórico em que o modelo de sociedade capitalista é o horizonte. Isso significa que há uma forte tendência de a maioria das pessoas se familiarizarem com uma realidade marcada pela negação da dignidade humana e destruição ambiental. É nesse quadro social dramático que se fortalece o empreendedorismo como um “elixir do mundo desprovido de sentido” da emancipação humana.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa (Sp5 e Sp6) defendem o empreendedorismo como possibilidade de emprego, de realização pessoal e de independência da figura do empregador. Porém, Valentim e Peruzzo (2017, p. 102) esclarecem que “o empreendedorismo se transforma numa das grandes ideologias do capital, resposta estratégica no contexto de ampliação do desemprego estrutural”.

Pelo visto, o discurso empreendedor camufla as razões de ser das mazelas da sociabilidade do capital e convence as classes subalternas de que problemas como desigualdade social, desemprego, pobreza, baixa escolaridade, precário acesso à educação escolar e à universidade, ocorrem por falta de iniciativa pessoal, mas que um novo comportamento ousado do indivíduo pode reverter essa situação.

Centrado na subjetividade e negligenciando as determinações do real, o empreendedorismo conquista não apenas os sujeitos investigados, como também os professores e os profissionais das mais diversas áreas. Foi ciente dessa ideologia pacificadora do conflito de classes e que, em larga medida, foi absorvida pelos estudantes, que o pesquisador concluiu essa primeira etapa da oficina.

Por fim, percebeu-se nesse momento inicial que vários fatores contribuíram para o maior interesse e participação dos estudantes na oficina filosófica, como a relação do tema com a vida concreta dos investigados e de seus familiares, a organização da sala de aula em círculo, a leitura prévia do texto realizada em casa, a prioridade das questões problematizadoras ao invés da utilização do método expositivo e a escuta sensível do investigador.

Já no segundo momento da oficina, o pesquisador adotou um novo texto que critica a ideologia empreendedora, visando instigar as dúvidas dos estudantes e identificar a predisposição deles para reelaboração do seu pensamento acerca do tema investigado. Assim, seguiu-se os mesmos passos do primeiro momento, a saber, a disponibilização do vídeo e do texto, via WhatsApp, para que os estudantes pudessem ler e assistir em casa.

O vídeo escolhido para iniciar esse segundo momento foi o de Ricardo Antunes, pesquisador do mundo do trabalho, intitulado “O mito do empreendedorismo”¹⁹, com duração de 10 minutos e 03 segundos. Nele, o autor realiza uma crítica contundente à ideia de que para superar as mais diversas reverberações da crise do capital, basta, sobretudo, a ousadia, a criatividade e a capacidade de correr riscos. Pois, segundo o autor, o discurso do empreendedorismo cria a ilusão da prosperidade, porque promete resolver a crise financeira dos desempregados, subempregados e intermitentes, porém, poucos conseguem obter êxito no mercado de trabalho como investidores.

Além do vídeo, o professor pesquisador compartilhou também o segundo texto no qual Antunes é entrevistado sobre o tema investigado. Escolheu-se a entrevista porque ela é mais acessível aos estudantes e também pelo fato de estes estarem em um momento inicial de construção de respostas mais sistematizadas acerca de um problema do seu cotidiano. Isso não significa que, no processo de amadurecimento intelectual deles, o professor tenha que negligenciar os textos clássicos.

Esse modelo de texto em formato de entrevista pode ser considerado a porta de entrada do pensamento filosófico, possibilitando aos estudantes, ainda que de forma incipiente, a apropriação de conceitos, como empreendedorismo, desemprego, subemprego, trabalho intermitente, capital, capitalismo, Estado, dentre outros.

Na entrevista, Antunes (2019) comprehende que em um contexto de aprofundamento da crise do capital, as inovações tecnológicas, que são conquistas da humanidade, foram preponderantemente colocadas à serviço da extração compulsiva de mais-valia. Para esse fim, o sistema sociometabólico requer trabalhadores que tenham alto nível de formação para desenvolver as demandas da esfera produtiva, cultural, financeira, etc. Esses seletos trabalhadores são os que ainda tendem a permanecer empregados, enquanto os demais são substituídos pelas máquinas e equipamentos ultramodernos.

Para Antunes (2020), nesse contexto da era digital, de corrosão dos direitos sociais, de superexploração de trabalhadores e aprofundamento de desempregos, o empreendedorismo

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqC8yEuFDAs>. Acesso em: 12 jul. 2022.

emerge como mais um artifício a favor da lógica do capital. Por essa via, os desempregados tendem a ser convencidos de que precisam ousar, serem criativos, para se tornarem donos de seus trabalhos em uma realidade em que não há emprego para todos.

Esse é o caso típico dos motoristas de aplicativos, que trabalham aproximadamente treze horas diárias para obter as condições mínimas de sobrevivência, sendo nutridos pela ideia de que podem fazer os seus horários de trabalho e que, portanto, são patrões de si mesmos. Esses profissionais trabalham sem nenhum amparo legal que possa lhes garantir o usufruto de direitos em caso de acidentes, demissão, dentre outros.

O vídeo e o texto expõem essa realidade, que não é distante da vida dos estudantes, porque eles mesmos vivenciam o drama do desemprego e subemprego na família ou na sua comunidade. Desse modo, como os estudantes tinham lido o texto e assistido ao vídeo, o professor lançou três questões problematizadoras para que fossem respondidas em dupla, quais sejam: 1) Segundo o vídeo e a entrevista de Ricardo Antunes, como é definido o empreendedorismo? 2) Quais os fatores que contribuem para fortalecer o empreendedorismo? 3) O que você pensa agora acerca do empreendedorismo?

Com base nessas perguntas, cada dupla reuniu-se por um período de aproximadamente vinte minutos para elaborar, discutir e sistematizar suas respostas escritas em papel madeira para serem compartilhadas no coletivo. O Sp1 e o Sp2 foram os primeiros a compartilharem suas respostas sobre o empreendedorismo, afirmando que ele é “[...] uma forma do Estado se livrar de suas obrigações quanto aos direitos trabalhistas, iludindo as pessoas [...]”.

Ancorados em outra perspectiva, os estudantes demonstraram que se apropriaram de um novo conteúdo, conseguindo desvelar o empreendedorismo como uma tática utilizada por determinados grupos para iludir o trabalhador, na medida em que ele passa a acreditar em uma aparente autonomia, mas o que de fato ocorre é a transferência de responsabilidade de uma instância estatal para a esfera individual.

Valentim e Peruzzo (2017) afirmam que o empreendedorismo na contemporaneidade está sendo amplamente disseminando pela mídia. E assim, esse tema está se transformando em uma das grandes ideologias do capital em resposta ao aumento exponencial do número de desempregados gerado pela crise estrutural do sistema.

A segunda dupla afirma que: “[...] o empreendedorismo é um mito que cresce pelo desemprego, o enfraquecimento das políticas sociais e as novas tecnologias [...]” (Sp4 e Sp5). Desse modo, os estudantes, além de concordarem com a ideia de que o empreendedorismo é um artifício utilizado pelo capital para escamotear as suas mazelas, destacam também três fatores que contribuem para o fortalecimento do pensamento empreendedor nesse momento

histórico, como o desemprego, a modernização tecnológica que cada vez mais reduz a quantidade de trabalhadores empregados nas empresas e a redução das políticas públicas que visam garantir os direitos sociais conquistados pela luta dos mais diversos segmentos sociais.

Esse foi também o entendimento da terceira dupla (Sp2 e Sp3), quando assevera que: “[...] o empreendedorismo é um mito, pois [...] não cria trabalho digno em meio alto índice de desemprego, o enfraquecimento das políticas sociais e o avanço de novas tecnologias [...]”.

Para Carmo *et al* (2021), o empreendedorismo é visto pelos apologistas do capital como solução para o desemprego, e se fortaleceu em 1970 a partir de estudos realizados no campo da gestão empresarial. No Brasil, esse discurso ganhou força em 1990, no mandato do presidente Fernando Collor de Melo, defensor das pautas neoliberais. Ressaltam os autores supracitados que, embora essa ideologia defende a prosperidade do empreendedor, uma quantidade significativa deles trabalha apenas para sobreviver no mercado de trabalho competitivo. Em 2018, o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) demonstrou que a metade dos empreendedores tem um faturamento de até R\$ 12 mil por ano, o que corresponde a aproximadamente um salário mínimo por mês.

Pelo exposto, pode-se inferir que os sujeitos da pesquisa ampliaram sua compreensão acerca do tema a partir desse segundo momento da oficina. Ao mesmo tempo, entende-se que essa nova postura, com base na leitura e no vídeo de Antunes (2020), apenas sinaliza para a possibilidade de reelaboração do pensamento, a fim de elevá-lo ao âmbito filosófico (SAVIANI, 2013), o que pode ser um dos caminhos a ser trilhado pelo professor de filosofia no ensino médio.

A segunda questão tratou dos fatores que contribuem para o fortalecimento da ideologia empreendedora. A esse respeito, as respostas das três duplas foram bastante similares, pois afirmaram que: “[...] a Revolução Tecnológica [...], a troca do homem pela máquina, aprofundando o desemprego [...] a mídia e o Estado. [...]” (Sp1 e Sp6). Nessa direção, a dupla Sp4 e Sp5 disse: “[...] a Revolução tecnológica e o desemprego. Os trabalhadores são substituídos por máquinas, ficando assim sem emprego e recorrem ao empreendedorismo como forma de se sustentar [...]”. Por fim, a dupla Sp2 e Sp3 afirmou que: “[...] há um desemprego estrutural em escala global. Segundo, a troca da mão de obra pela máquina [...]”.

Uma pequena diferença entre essas respostas expressa-se na fala da dupla Sp1 e Sp6, na medida em que destaca a mídia e o Estado como fatores que contribuem para robustecer o discurso do empreendedorismo, que é um mecanismo de reprodução do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011). Decerto, os meios de comunicação e o Estado – instância política, jurídica e administrativa –, sujeitados aos interesses econômicos das

corporações nacionais e internacionais, propagam o empreendedorismo como válvula de escape do trabalhador desempregado que luta para se manter vivo.

Carmo *et al* (2021), citando Baron e Shane (2007), elencam três fatores que contribuíram para a aceitação do empreendedorismo em nosso modelo de sociedade. O primeiro deles é a disseminação de relatos empolgantes de algumas pessoas que se tornaram empreendedoras de sucesso e que são exibidos pela mídia. Assim, forma-se um estereótipo do empreendedor como algo positivo e atraente.

O segundo diz respeito à reestruturação produtiva e às alterações dos vínculos empregatícios. Desse modo, quando se reestrutura a esfera produtiva, investindo em inovações tecnológicas, a tendência é que parte do trabalho feito pelo ser humano seja realizado pelas máquinas, o que resulta na elevação da demissão dos trabalhadores e na modificação da relação entre empregado e empregador.

E o terceiro refere-se à mudança de valores que se manifesta quando o discurso do empreendedorismo prega que o trabalhador precisa se tornar patrão de si mesmo, libertando-se do trabalhado formal assalariado, visto como opressor, a fim de conquistar a autonomia e a liberdade. Com isso, surgem novos valores que são cultivados pelo indivíduo, como a coragem de correr riscos, a inovação, a crença em si mesmo para superar os obstáculos, o tornar-se dono do próprio emprego, a capacidade de gerenciar os demais sem ser gerenciado etc.

Pelo visto, os estudantes investigados demonstram certa apropriação do tema, pois explicam o que é e quais fatores principais contribuem para o revigoramento do empreendedorismo. Percebe-se que nas apresentações das duplas, de forma processual, emergiram coágulos de espanto e de criticidade que podem ser potencializados pelo docente de filosofia a caminho da construção da formação contrainternalizadora dos estudantes (MÉSZÁROS, 2015).

Os espantos são sinais indicadores de que os estudantes, antes familiarizados com um determinado discurso hegemônico, tornam-se capazes de desconfiar do que é propagado pelos meios de comunicação. Isso fica demonstrado nas falas dos sujeitos quando entendem que o empreendedorismo é uma forma de ilusão, e que se fortalece devido ao enfraquecimento das políticas públicas, à desresponsabilização do Estado e ao avanço das novas tecnologias, visando pacificar os conflitos sociais, uma vez que atribui ao próprio desempregado ou subempregado a responsabilidade pela superação da situação dramática em que vive, convencendo-o de que pela própria força de vontade e dedicação, conseguirá ser bem sucedido financeiramente.

Compreende-se que esses embriões de pensamento crítico que se manifestam nas falas dos estudantes, se não abortados, são relevantes e podem contribuir para a maior consistência

da formação e fortalecimento do seu interesse pelo ensino de filosofia. Isso significa que, nas duas oficinas filosóficas, pôde-se observar uma tendência dos sujeitos investigados em apreender o tema de forma mais crítica, o que não quer dizer que transitaram, imediatamente, do senso comum ao pensamento filosófico (SAVIANI, 2013).

Decerto, esse processo de transição de uma perspectiva a favor do empreendedorismo para outra que o critica é dialético e não ocorre de forma mecânica. Uma nova teoria a ser apropriada e reelaborada requer tempo e dispêndio de energia psicofísica dos sujeitos históricos para se tornar hegemônica, caso contrário, as marcas da concepção de mundo anterior tendem a continuar (MARX, 2006). Nisso se expressa a contradição entre o novo que quer nascer e o antigo pensamento que luta para permanecer.

Essa tensão parece se manifestar nas falas da dupla Sp1 e Sp2 quando, a partir das leituras dos dois textos e vídeos, declara o que pensa acerca do empreendedorismo: “[...] tem dois lados e pode até funcionar, mas não da forma que a mídia mostra. O empreendedorismo é algo difícil e deve-se pensar muito antes de iniciar, não é para todos e nem é uma fuga para o desemprego [...]”.

A segunda dupla, Sp6 e Sp3, também compartilha dessa ideia, e diz “[...] que o empreendedorismo ainda não é observado da forma como deveria, e que muitas pessoas deveriam estudar mais esse assunto e saber que nem tudo são flores. Tudo tem seus dois lados e não é só o lado positivo que deveria ser exposto [...]”. A terceira dupla, Sp4 e Sp5, entende que “[...] o empreendedorismo é um mito [...], é algo extremamente difícil, que apenas pessoas capacitadas podem alcançar, ainda havendo riscos [...]”.

Parece que essas falas expressam a contradição entre as perspectivas que foram trabalhadas nas oficinas filosóficas e que reverberaram nos estudantes. Assim, da primeira oficina, a dupla Sp1 e Sp2 tende a conservar a ideia de que o empreendedorismo é positivo e que pode funcionar mesmo que seja algo difícil, mas desconfiam do discurso midiático que divulga, de forma prevalecente, o êxito financeiro de alguns empreendedores, e oculta o fracasso da maioria deles. Esse entendimento se aproxima do pensamento da dupla Sp6 e Sp3, que defende que o empreendedorismo tem um lado positivo e que requer estudo, porém, suspeita quando afirma que “nem tudo são flores”.

Dessas duplas, a terceira, Sp4 e Sp5, foi a que mais se aproximou da segunda perspectiva, uma vez que confirma a ideia do empreendedorismo como estratégia utilizado pelo capital a fim de convencer os subalternos de que os problemas econômicos, sociais e culturais podem ser superados pela iniciativa individual, sem modificar substancialmente a ordem em vigor. Mas, mesmo criticando a mídia hegemônica pela difusão conveniente do

discurso empreendedor, ainda tende a manter a ideia de que o empreendedorismo é apenas para pessoas capacitadas, o que pode sinalizar a defesa da postura meritocrática.

Pelo que foi demonstrado, a oficina filosófica é o lócus da confrontação de correntes de pensamentos a fim de compreender o máximo possível um determinado tema. Em razão do tempo restrito para a realização da intervenção, o estudo sobre o empreendedorismo centrou-se apenas em um texto e vídeo de viés neoliberal e em uma entrevista e vídeo de cunho marxista, o que não impede o professor de filosofia de confrontar outras vertentes de pensamentos.

Percebe-se que, pela oficina filosófica, os estudantes demonstraram não uma superação radical do discurso empreendedor, mas embriões de criticidade que, se potencializados pelo docente de filosofia, podem fortalecer a educação contrainternalizadora na perspectiva meszariana.

Ressalta-se que esse estado crítico embrionário expresso nas falas dos estudantes jamais pode ser motivo de desânimo para os professores e professoras de filosofia. O processo de construção inicial do conhecimento é rudimentar (GRAMSCI, 1999), mas pode ser aprofundado de forma dialética, o que requer que as condições econômicas, sociais e culturais estejam acessíveis ao estudante, bem como o interesse dele em aprender e ensinar, a disciplina intelectual, o domínio teórico, a prática de interpretar filosoficamente a si mesmo e o mundo para transformá-lo, dentre outros.

Mesmo não dispondo de tempo suficiente para que os estudantes pudessem se apropriar da forma mais consistente possível do tema em debate, a oficina filosófica mostrou-se um processo de mediação relevante, porque aproximou os estudantes do objeto de estudo e os instigou a elaborarem respostas a fim de se posicionarem no mundo. Assim, pode-se dizer que ela é o lócus do espanto, da dúvida, das contradições e das críticas embrionárias. Mas, dadas as devidas condições de trabalho do professor de filosofia e o contexto social e familiar dos estudantes, a oficina é potencialmente força mediadora de superação do pensamento que, acostumado com o cotidiano, desacostuma-se para transformar a si mesmo e o mundo dialeticamente.

Esse entendimento é explicitado pelos estudantes no momento da avaliação das oficinas filosóficas. Silveira (2007) defende que o processo avaliativo é utilizado pelo professor para verificar se os objetivos definidos previamente foram alcançados; caso contrário, este precisa humildemente refazer a forma de ensinar para garantir a apropriação e a recriação de parte do acervo material e cultural construído pela humanidade por parte dos alunos.

Em sintonia com essa perspectiva, foi solicitado aos estudantes que debatessem em dupla e escrevessem a sua avaliação das oficinas filosóficas para compartilhá-la no coletivo. A dupla Sp1 e Sp6 respondeu que:

[...] Foi muito proveitosa, abordou um tema necessário na atualidade. A aula conseguiu chamar a minha atenção e interesse pela filosofia e ao pensar na troca de ideias e opiniões. Diferente das aulas normais [aulas tradicionais], pois teve mais debate, por isso foi melhor, através disso teve um maior aprendizado. Mas pessoas deveriam ter acesso à aulas assim [...].

Pelo exposto, as aulas de filosofia via oficina filosófica tornam-se mais proveitosas, porque o tema investigado é uma chave de leitura crítico-interpretativa que emerge do contexto dos estudantes. Além disso, desperta maior interesse deles, possibilita o debate, a interação e suscita a necessidade de que outras pessoas tenham acesso a esse tipo de conhecimento.

A segunda dupla, Sp4 e Sp5, que avaliou as oficinas filosóficas afirmaram que esta é “[...] uma excelente forma de despertar o interesse do aluno, usando o debate. A troca de ideias, tratando de um tema não convencional, dando atenção à opinião do aluno de uma forma positiva [...].”

Assim como a primeira dupla, os sujeitos acima entendem que as aulas de filosofia por meio das oficinas são excelentes, porque, ao promover o debate e a troca de ideias, desperta os interesses deles. Apontaram ainda que a oficina possibilitou trabalhar um tema não convencional, e destacaram a relevância da atenção do professor no momento do compartilhamento das falas.

Nessa direção, a terceira dupla, Sp2 e Sp3, comprehende que essa foi

[...] Uma experiência diferente e muito importante, porque leva o aluno à oportunidade de desenvolver um pensamento próprio, conversa e dialoga sobre um assunto não trabalhado. Assim, vai discutindo o assunto com os alunos. E o professor, desse modo, não deixa a aula entediante.

Essa dupla avalia a oficina filosófica como mediadora da capacidade de o estudante pensar por si mesmo, o que pressupõe o diálogo, o debate sobre temas ausentes ou pouco discutidos e a presença do professor como incentivador e instigador do pensamento crítico.

Pelo exposto, entende-se que a oficina filosófica como uma proposta de intervenção é um importante recurso para fazer com que os estudantes despertem o interesse pelas aulas de filosofia. Isso ocorre porque o professor, ao utilizar esse recurso, não apresenta apenas uma metodologia diferente, mas também um tema relacionado com a vida deles.

Ademais, esse formato de aula traz contribuições para o ensino de filosofia, pois “[...] para responder aos ataques de setores e governos conservadores, o ensino deve superar os modelos tradicionais pautados por um ensino mecanicista apostilado, formalista e distanciado da realidade cultural e educacional da classe trabalhadora (MEZAROBBA; ALMEIDA, 2018, p. 222).

Para que isso se efetive, os professores de filosofia precisam trabalhar com uma metodologia que consiga atingir a classe dos subalternos; assim, os conhecimentos não devem ficar distantes de sua realidade. Nesse sentido, as oficinas filosóficas podem assumir um importante papel em direção à emancipação humana, contribuindo para que as massas tenham acesso ao que há de mais elevado do acervo cultural e científico produzido pela humanidade.

Por fim, destaca-se que na avaliação das oficinas apontaram basicamente dois elementos comuns. O primeiro deles foi o tema selecionado, que emerge das condições materiais da vida dos estudantes e de seus familiares, tido pela dupla Sp1 e Sp6 como “necessário”, e pelas duplas Sp4 e Sp5, Sp2 e Sp3 como “não convencional”.

O segundo elemento foi o metodológico, como a interação, a relação professor-aluno, o debate e a troca de ideias. Isso demonstra que o fortalecimento do interesse dos estudantes pelo ensino filosófico no ensino médio requer a preocupação com a forma e o conteúdo relacionados aos fatores econômico, político, social e cultural. Essa dialética pode fortalecer o ensino de filosofia, mesmo em tempos de retrocesso e negação de direitos conquistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação que levou esta pesquisa a analisar os fatores responsáveis pelo pouco interesse dos estudantes do ensino médio pela disciplina de filosofia surgiu durante o estágio supervisionado, enquanto eu cursava a graduação em filosofia, e foi se intensificando com a prática docente na escola em que leciono. A partir disso, ao ingressar no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), foi possível concretizar esta investigação com uma proposta de intervenção, visando humildemente contribuir para o ensino desta disciplina na escola de nível médio.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou analisar os fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam a pouca identificação dos estudantes do ensino médio pela disciplina de filosofia. Assim, a pergunta a ser respondida foi: quais fatores intrínsecos e extrínsecos ocasionam o pouco interesse dos estudantes no ensino médio pela disciplina de filosofia?

Diante disso, percebeu-se que o interesse dos estudantes é condicionado por fatores extrínsecos, como a economia, a política e a cultura. Demonstrou-se também que os fatores

intrínsecos têm um peso para o problema aqui investigado, como foi visto na proposta de intervenção, em que os estudantes destacaram a metodologia do professor, a atenção que o docente dá aos estudantes e o tema trabalhado.

Mediante os dados da pesquisa, observou-se que os elementos que ocasionam o pouco interesse dos estudantes pelo componente curricular de filosofia podem ser compreendidos a partir dos seguintes aspectos: a trajetória histórica do ensino de filosofia no Brasil, perpassada por um processo de avanços e de recuos; a precária condição socioeconômica familiar dos estudantes; a preocupação dos estudantes em se inserirem no mercado de trabalho; o desafio dos estudantes para se apropriarem da linguagem filosófica; a metodologia predominantemente transmissiva, em que o centro do processo de ensino e aprendizagem é o professor; o alinhamento entre educação, filosofia e cidadania; os aspectos legais que negam e/ou secundarizam a formação filosófica e priorizam português e matemática; a quantidade excessiva de turmas; a reforma do ensino médio, que tira a obrigatoriedade da filosofia; o tempo insuficiente para a apropriação do pensamento filosófico; a questão midiática tradicional que desqualifica a filosofia; o ensino de filosofia voltado para a preparação para o Enem.

Pelo exposto, entende-se que o pensamento de Mészáros, bem como de outros pensadores da corrente marxista, contribuiu para a análise desses fatores supracitados na medida em que foram discutidos conceitos-chave, como a diferença entre capital e capitalismo, mais-valia, crise estrutural do capital etc., os quais são fatores que afetam o modelo de educação em uma determinada sociedade. Ademais, foi apresentada a concepção de Mészáros acerca da educação para além do capital, a qual pode contribuir para despertar o interesse dos estudantes pela filosofia.

Defende-se, assim, um ensino de filosofia que dê condições aos estudantes de se reconhecerem enquanto sujeitos sócio-históricos, de questionem os problemas acarretados pela lógica destrutiva do capital, e de procurarem contribuir para superação desse modelo de sociedade capitalista que tanto oprime a classe dos menos favorecidos. Dessa forma, ao partir dessa perspectiva filosófica, tem-se o intuito de levar para a escola a possibilidade de um ensino de filosofia que contribua para a emancipação humana.

Para tanto, visando esse caminho, mesmo ciente das limitações que o ensino de filosofia enfrenta, elaborou-se uma proposta de intervenção via oficina filosófica, que visou proporcionar aos estudantes a oportunidade de analisar um determinando tema presente em seu cotidiano, a fim de que em seguida eles pudessem reelaborar criticamente seu pensamento. Essa proposta foi o ápice deste trabalho, pois se verificou a participação, o diálogo, a cooperação e o interesse deles pela aula a partir dessa proposta interventiva. E como bem relataram alguns

entrevistados, as aulas da oficina foram mais interessantes e menos entediantes, de modo que, em sua concepção, esse formato deveria ser mais difundido, viabilizando o acesso a aulas mais interativas e instigantes.

Com isso, objetiva-se que o produto deste estudo seja um recurso a ser utilizado pelos professores quando se depararem com o problema da pouca identificação dos estudantes pelo ensino de filosofia. Cumpre salientar que essa proposta de intervenção é um recurso flexível, isto é, o docente pode adequá-lo conforme o cotidiano da escola e dos estudantes, e assim, trabalhar com temas inerentes à realidade em questão.

Considerando a importância do problema do pouco interesse pela filosofia no ensino médio, reconhecemos as limitações deste trabalho, tais como o reduzido tempo para sua realização, recursos financeiros e limitação geográfica para se locomover até os entrevistados. Mesmo diante desses entraves, esta pesquisa pode contribuir para que se ampliem os estudos sobre o ensino de filosofia e para que os estudantes questionem a realidade que os cerca, de modo que possam superar essa visão costumeira de enxergar o mundo sempre com as mesmas lentes. Destaca-se que há ainda muitos temas que precisam ser aprofundados, como a ideologia empreendedora, a cidadania, a concepção de Estado, a hegemonia, dentre outros. Propõe-se nesse caso que todas essas questões poderão ser desenvolvidas futuramente em outras pesquisas a serem realizadas por este pesquisador ou por outros que tenham interesse.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. V. D. Mészáros: educação e o processo de internalização. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 12. 2019. p. 136-146. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49451>. Acesso em: 6 nov. 2021.

ALVES, D. J. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.396/96)**: análise e reflexões. 2000. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

ALVES, D. J. Breve histórico da presença/ausência da filosofia na educação escolar brasileira. In: **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 07-54.

AMORIM, M. G.; SANTOS, M. E. D. M. O caráter de classe da reforma do ensino médio. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 7. 2016.

AMORIM, M. G. Educação para o trabalho no Estado burguês. In: **Educação para o trabalho no capitalismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. p. 109-144.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da solidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **O mito do empreendedorismo**. 2019 (10m02s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqC8yEuFDAs>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação e Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. D. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARCANJO, F.; HANASHIRO, M. **A história da educação no Brasil**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

BARBOSA, P. H. O papel da filosofia na formação humana: o silenciamento da filosofia no contexto da nova BNCC. **Seminário de Formação do Cefapro**, v. 1, n. 1, p. 451-459, 2019. Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/148>. Acesso em: 1 jan.2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 24 jan.2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaactualizada-pl.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, 07 de abril de 2016. Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 abr. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRECHT, Bertold. O analfabeto político. In: **Terra nossa**: newsletter of Project Abraço, North Americans in solidarity with the people of Brazil. Santa Cruz, CA: Resource Center for Nonviolence, 1988.

CARMINATI, C. J. **O ensino de filosofia no II grau**: do seu afastamento ao movimento pela reintrodução (O caso da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF). 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 1997.

CARMO, L. J. O. *et al.* (Orgs.). O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395120200043>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de II grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2011.

CHINALI, L. A. **Fênix e a globalização**. 1998. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

CUNHA, L. A. **Universidade Reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **Universidade temporâ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7º ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DINIZ, C. **História da educação brasileira na Primeira República (1889-1930)**. 2020 (44m01s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=iHy7vix0an4&list=PL4hUHcKxOZehZZOXvmQDjZq2WbDJLRcp&index=3>. Acesso em: 09 fev. 2021.

DINIZ, C. **História da educação brasileira no período imperial (1822-1889)**. 2020 (44m01s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=L094kAe3eUc&list=PL4hUHcKxOZehZZOXvmQDjZq2WbDJLRcp&index=2&t=1941s>. Acesso em: 09 fev. 2021.

DUTRA, J. da C. Os desafios para o ensino de filosofia diante da reestruturação do ensino médio brasileiro. **Pólemos**, Brasília, v. 4, n. 7, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/polemico/article/view/11662>. Acesso em: 01 ago. 2022.

DATAFOLHA. **98% dos alunos de escolas públicas do ensino médio querem opções de formação que os prepare para o mercado de trabalho**. Todos pela educação. 12 ago. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

EM MEIO à pandemia, empresas aumentam faturamento e contratam funcionários. **Extra**. São Paulo, 21 mar. 2021. Economia. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia/em-meio-pandemia-empresas-aumentam-faturamento-contratam-funcionarios-rv1-1-24929367.html>. Acesso em: 14 de out. 2021.

EMPREENDEDORISMO é um mito em um país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. **UOL**. São Paulo, 14 set. 2019. Economia. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm>. Acesso em: 08 de ago. 2022.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhador na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERREIRA Jr., A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum:** introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/o-metodo-pedagogico-dos-jesuitas-o-ratio-studiorum-leonel-franca-sj>. Acesso em 22 de jul. 2021.

GALLO, S. *et al.* (Org.). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GALVÃO, Andréia. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil.** 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa Social.** 2. Ed, São Paulo: Atlas, 1989.

GLOBO REPORTER. **Dificuldades foram gás para mudanças e empreendedorismo na vida de brasileiros**, 2020 (12m21s). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8948174/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos (1910-1920).** Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 ago. 2022.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradutores Paulo Cesar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

KOHAN, W. O. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, G. (Orgs.). **Ensinar Filosofia.** Cuiabá: Central de Textos, 2013. P. 75-83.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. Ed. São Paulo Centauro, 2004. P. 279-302.

LESSA, S. **O revolucionário e o estudo:** por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** 4. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LISTA de bilionários da Forbes ganha 20 brasileiros e tem crescimento recorde na pandemia. **BBC News/Brasil**. São Paulo, 7 abr. 2021. Economia Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56660692>. Acesso em: 14 de out.2021.

MANZINI, E. J. **Entrevista**: definição e classificação. Marília: Unesp, 2004.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. Feuerbach: a oposição entre concepção materialista e idealista. In: **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. P. 37-75.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MELO, J. M. S. D. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradutor Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradutores Paulo Cesar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. A ordem sociometabólica do capital e o Estado em falência. In: _____. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. Tradutora Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEZAROBBA, G.; ALMEIDA, T. M. G. D. A escola como espaço de reflexão política: a relação entre o ensino de filosofia e a filosofia da práxis. In: SCHLESNER, A. H.; OLIVEIRA, A. L. D.; ALMEIDA, T. M. G. D. (orgs.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. P. 221-240.

MORAES, S. M. A oficina de costura: quase um prefácio. In: MIRANDA, H. T. D.; MENEZES, L. C. D. (orgs.). **Almanaque de criação pedagógica**: a aventura da explicação-ciência e linguagens. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2002.

NAVARRO, Eliana Cláudia Koespel et al. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

NETO, A. Q. **O ensino de filosofia da educação no Brasil**: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia de São Paulo. 2001. 476 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2001.

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

NÓBREGA P. D. M. *et al.* A necessidade de pessoas empreendedoras na micro e pequena empresa. In: Encontro de Iniciação à Docência, X, 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB – PRG. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/7.TECNOLOGIA/7CCSA_DAMT02.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. O. D. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

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

SACRISTÁN, G.; GÓMES, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, M. E. de M.; SOUSA, B. K. D. S.; SANTOS, P. P. dos. A reforma do ensino médio no contexto da crise estrutural do capital: sobre a Lei 13. 415/2017 e a BNCC. In: SILVA, C. D.; LIMA, M. G. E.S. **Questões curriculares em tempo de crise**: Base Nacional Curricular Comum BNCC como determinante legal e realidade em debate. Teresina: EdUESPI, 2021.

SANTOS, P. P. D. A prática Educativa e a sua Função Provocativa das Políticas Educacionais: Anotações Gramscianas. In: SCHLESNER, A. H.; OLIVEIRA, A. L. D.; ALMEIDA, T. M. G. D. (orgs.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. P. 241-266.

SANTOS, D. Globalização, neoliberalismo e pensamento pós-moderno: apontamentos acerca da crise estrutural do capital. In: SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. P. 15-42.

SANTOS, E. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

SANTOS, M. N. O pensamento educacional de Dermeval Saviani: Trabalho, educação e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. **I JOINGG–JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI VII JOREGG–JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia**, Universidade Federal do Ceará–Faculdade de Educação, v. 23, 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/O-PENSAMENTO-EDUCACIONAL-DE-DERMEVAL-SAVIANI-TRABALHO-EDUCA%C3%87%C3%83O-E-OS-PRESSUPOSTOS-DA-PEDAGOGIA-HIST%C3%93RICO-CR%C3%87ICA.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, M. R. D. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso, **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 de out. 2021.

SILVEIRA, R. *et al.* (Orgs.) **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVEIRA, R. J. T. **O ensino de filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. 1991. 612 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1991.

SILVEIRA, R. J.T. O Professor e a transformação da realidade. **Nuances**: estudos sobre educação, v. 1, n. 1, 1995.

SIMON, M. C. A Política da Filosofia no II grau. In: **Política da Filosofia no II grau**. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Tradução Isa Tavares. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. A propósito da retirada da filosofia e da sociologia do ensino médio. **Gesto Debate**, v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: https://cdn-cms.f-static.com/uploads/1154357/normal_5b2e6c6707aab.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

VALLE, H. S. D.; ARRIADA, E. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VAENTIM, E. C. D. O; PERUZZO, J. E.; A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capital neoliberal. **Temporalis**, Brasília, v. 19, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395120200043>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ZICHIA, A. C. **O direito à educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

ZIMMER, S. A.; CANTANHA, A. P. Educação escolar e transformação social: leituras de Manacorda de Mészáros. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653472>. 19 de mar. 2022.

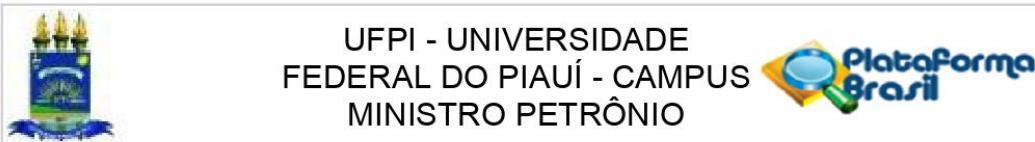
APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (EDUCANDO)

- 1- Seus pais possuem algum emprego remunerado? E qual o nível salarial da sua família?
- 2- Certamente você observa a rotina dos seus pais para garantir a subsistência de sua família todos os dias. O que você pensa sobre essa rotina?
- 3- Considerando as condições materiais e culturais hoje de sua família, você estuda para quê?
- 4- Quais os maiores desafios que você enfrenta ao estudar o componente curricular de filosofia no ensino médio?
- 5- Agora que você apontou os desafios, quais os possíveis temas que você gostaria que fossem trabalhados pelo professor de filosofia, além daqueles previstos no livro didático?
- 6- Cite, por ordem de prioridade, os componentes curriculares que você entende como mais importantes.
- 7- Que tipo de aula mais desperta seu interesse? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO:
uma análise sobre os interesses dos estudantes na perspectiva do filósofo István Mészáros

Pesquisador: Bernardo Silva Araujo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55705322.7.0000.5214

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.303.034

Apresentação do Projeto:

As informações apresentadas nos itens: apresentação do projeto, objetivos da pesquisa, análise de riscos e benefícios foram retiradas dos seguintes documentos: (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1890902.pdf; projeto_pesquisa.pdf; TALE_MENOR.pdf; TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL.pdf; TCLE_Termos_de_Assentimento_justificativa_de_Ausencia.pdf).

Desenho:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam o pouco interesse dos estudantes no ensino médio pela disciplina de filosofia. O interesse pela investigação emerge desde o primeiro contato que tive com a filosofia no ensino médio, no estágio supervisionado e também na minha prática docente no lócus ao qual me proponho investigar. O problema a que me refiro é o pouco interesse dos estudantes do ensino médio pela disciplina de filosofia. A partir dessa trajetória, definimos como pergunta central desta pesquisa a seguinte indagação: Quais fatores intrínsecos e extrínsecos ocasionam o pouco interesse dos alunos no ensino médio pela disciplina de filosofia? Com a intenção de construir respostas a essa pergunta geradora, escolhemos o estudante do ensino médio como objeto de estudo.

Nessa direção, optamos como lócus de pesquisa a Unidade Escolar Leda Napoleão, localizada em Joca Marques – PI. Esta pesquisa tem como base o método materialista histórico-dialético que

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.303.034

consiste num processo de análise, interpretação e intervenção a partir da realidade dos sujeitos históricos. A participação do sujeito da pesquisa será através de uma entrevista semiestruturada na qual ele responderá 07 (sete) perguntas acerca do pouco interesse pela disciplina de filosofia no ensino médio. A fala dele será gravada através de um aparelho de celular e transcrita para posterior análise conforme a técnica Análise de Conteúdo. Assim, esperamos contribuir no âmbito social fortalecendo a luta de educadores de diversas áreas e de filósofos que defendem o direito de todos terem a oportunidade de se apropriarem do acervo filosófico comprometido com a construção de uma nova sociedade; possibilitará os estudantes a compreenderem as razões de ser do pouco interesse deles pela disciplina e; além disso, ampliará a reflexão e o debate no meio acadêmico acerca desse tema.

Resumo:

A presente pesquisa visa compreender o nível do interesse dos estudantes pela disciplina de filosofia no ensino médio. Para tanto, considera-se que o ato de ensinar filosofia é perpassado pelos fatores intrínsecos que são aqueles próprios do processo de ensino e aprendizagem, como a figura do professor, do estudante, o conteúdo a ser ensinado, a metodologia e os recursos de ensino- como também pelos fatores extrínsecos de ordem econômica, política, social e cultural que, em larga medida, podem condicionar o ensino do professor em sala de aula. Pelo estudo previamente realizado, identificou-se que há diversas pesquisas sobre o ensino de filosofia, mas que priorizam os fatores intrínsecos e secundarizam os fatores extrínsecos do processo educativo. Assim, explica-se de forma unilateral que o pouco interesse dos estudantes pela disciplina de filosofia é, sobretudo, uma questão de caráter intrínseco e que pode ser minimizada pelo domínio de conteúdo e a didática do professor. Na contramão, a pesquisa pretende demonstrar que, para compreender o pouco interesse dos estudantes, é preciso articular dialeticamente os fatores supracitados a fim de uma melhor intervenção no problema investigado. Nessa direção, fundamenta-se no pensamento do filósofo húngaro István Mészáros e espera-se contribuir para o debate acerca do ensino da disciplina, da formação do educador e do processo de apropriação do conhecimento comprometido com a luta pela superação da sociabilidade do capital.

Metodologia Proposta:

Esta pesquisa tem como base o método materialista histórico-dialético que consiste num processo de análise, interpretação e intervenção a partir da realidade dos sujeitos históricos. Para Marx e Engels (2007), um dos pressupostos do materialismo é que o ser humano para fazer história e

Endereço:	Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI		
Bairro:	Ininga	CEP:	64.049-550
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3237-2332	Fax:	(86)3237-2332
		E-mail:	cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.303.034

desenvolver outras esferas da vida social, precisou lutar para manter-se vivo. Desse modo, ao intervir na natureza e ser também modificado por ela para suprir suas necessidades, novas surgiram para além da dimensão biológica. Desse modo, Marx e Engels (2007, p. 42) compreendem que o materialismo é uma nova filosofia que tem como ponto de partida o real em suas múltiplas determinações econômica, política, social e cultural. Nesse sentido, para compreender o pensamento dos sujeitos investigados, precisa considerar que as ideias que possuem estão interligadas às condições materiais da sua própria existência como sujeitos históricos.

O método materialista dialético tem como ponto de partida as condições reais dos sujeitos históricos. Isso demanda do pesquisador a capacidade de compreender os diversos aspectos econômico, político, social e cultural do fenômeno investigado. É com base nesse método que, Netto (2011, p.21) entende que “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. Nesse sentido, a teoria de Marx resulta do seu esforço psicofísico para captar o movimento da lógica do capital a fim de que os trabalhadores a interpretem e possam lutar pela sua superação. Assim, a práxis é o movimento dialético entre o pensamento sistemático, rigoroso e de conjunto que apreende de forma relativa o objeto investigado e a ação transformadora do mundo.

Em sintonia com o método, esta pesquisa tem como objeto de análise o pouco interesse dos alunos pelo ensino de filosofia, ministrado na escola Leda Napoleão, em Joca Marques – PI, lócus em que se pretende reproduzir o real no plano ideal. Para tanto, será realizado um levantamento das obras de Mészáros e de seus intérpretes para fundamentar a análise que será feita sobre as causas do pouco interesse dos alunos pelo ensino de filosofia no nível médio. No processo de leitura imanente, far-se-á fichamentos e resumos que servirão para elaboração da fundamentação teórica deste trabalho. Além disso, a apropriação do pensamento de Mészáros também contribuirá para a elaboração da proposta de intervenção no lócus de pesquisa supracitado. Essa proposta será elaborada a partir de dados que comprovem os diversos fatores que ocasionam o pouco interesse dos alunos pela disciplina de filosofia no ensino médio.

Os dados serão obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada. Manzini (2004) entende que essa técnica de construção de dados requer previamente um roteiro elaborado pelo entrevistador-investigador, com perguntas que contribuam para a compreensão do tema investigado. Nessa direção, Gil (1989, p. 113) compreende que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mas especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Endereço:	Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI		
Bairro:	Ininga	CEP:	64.049-550
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3237-2332	Fax:	(86)3237-2332
		E-mail:	cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.303.034

Para a entrevista serão escolhidos seis (06) alunos da escola investigada, que estudam a 3º série B, do turno vespertino. A entrevista com esses sujeitos será pautada em princípios éticos, conforme estabelecem as resoluções nº 510/2016 e 466/2012, que prezam pelo respeito, a liberdade, a autonomia, a confidencialidade, dentre outros. A escolha desses estudantes dar-se-á com base em quatro critérios. Primeiro, serão selecionados aqueles que cursam o último ano do ensino médio por entendermos que, pelo fato de possuírem uma maior vivência na disciplina, podem contribuir também para análise dos fatores que ocasionam o pouco interesse dos estudantes pelo ensino de filosofia. Segundo, participarão os estudantes que tenham disponibilidade e que queiram livremente contribuir com a pesquisa, conforme determinam as resoluções que regulamentam os procedimentos éticos no campo da pesquisa. Terceiro, escolher-se-á três participantes que moram na zona rural e três da zona urbana. Esse critério pode contribuir para que o pesquisador identifique se o local de moradia pode ser um fator facilitador ou não da identificação do estudante com a filosofia. E quarto, serão selecionados estudantes que demonstrem capacidade de participação nas aulas e nos debates, pois podem contribuir para a obtenção de informações a serem adquiridas pelo pesquisador.

Os dados obtidos pela entrevista semiestruturada serão organizados e analisados por meio da análise de conteúdos. Bardin (2006) comprehende que essa técnica tem como fim captar um conjunto de crenças, ideias e valores contido nas mensagens emitidas pelos sujeitos investigados. De acordo com essa técnica, intui-se que o pesquisador filósofo precisa fazer a leitura flutuante de todo o material obtido, registrar os aspectos mais significativos das falas dos sujeitos e sistematizar as informações obtidas em um quadro síntese para análise e interpretação. Após esse momento, o pesquisador categorizará o material e fará as inferências para a construção de respostas ao problema de pesquisa. Após obter nas falas dos estudantes os possíveis fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam o pouco interesse deles pelo ensino de filosofia, extrai-se também os possíveis temas que constituirão a proposta de intervenção. Desse modo, a construção da proposta requer do pesquisador à capacidade de dialogar e de valorizar a experiência dos educandos que são copartícipes do processo de investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analizar os fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam o pouco interesse dos estudantes no ensino médio pela disciplina de filosofia.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI

Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550

UF: PI **Município:** TERESINA

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.303.034

Objetivo Secundário:

- Descrever um breve histórico do ensino de filosofia no Brasil;
- Definir os fatores intrínsecos e extrínsecos que ocasionam o pouco interesse dos alunos acerca da disciplina de filosofia;
- Elaborar uma proposta de intervenção via oficina filosófica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise de riscos e benefícios conforme documento informações básicas.

Riscos:

Ressaltamos que toda pesquisa traz risco como constrangimentos, intimidações, e exposições indevidas, mas evitaremos quaisquer dessas formas vexatórias que neguem a integridade do ser humano. Para tanto, a pesquisa será realizada num local reservado e de forma individual, evitar-se-á perguntas que constranjam o entrevistado, garantir-se-á o anonimato e o direito de não responder o que, porventura, possa ferir a sua dignidade. Além disso, vale destacar que ainda estamos imersos em um período pandêmico causado pela corona vírus SARS-CoV-2. Nesse sentido, os riscos que podem acontecer durante a pesquisa se refere ao processo de contaminação pela COVID-19. Todavia, como mecanismos de controle e proteção serão seguidas todas as recomendações da Organização Mundial de Saúde – OMS, tais como o uso de máscaras, distanciamento social e álcool em gel. Com essas medidas consideramos essa pesquisa segura e com riscos mínimos.

Benefícios:

Esperamos que a pesquisa promova um conjunto de benefícios, a saber, potencializar a prática dos educadores sociais com crianças e adolescentes, destacar o seu papel como intelectual comprometido com a afirmação dos grupos sociais menos privilegiados, debater sobre o tipo de educação historicamente destinado às crianças das classes populares, contribuir na elaboração de políticas públicas que visem à elevação intelectual e moral dos educandos, instigar outros intelectuais a desenvolverem pesquisas sobre o tema, dentre outros.

Análise de riscos e benefícios conforme documentos do TCLE.

Riscos:

Estamos cientes que toda pesquisa pode trazer riscos para você que participa desta pesquisa como constrangimentos, intimidações, e exposições indevidas, mas evitaremos quaisquer dessas

Endereço:	Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI		
Bairro:	Ininga	CEP:	64.049-550
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3237-2332	Fax:	(86)3237-2332
		E-mail:	cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.303.034

formas vexatórias que neguem sua integridade humana. Para tanto, faremos com você uma entrevista num local reservado, evitaremos fazer perguntas que possam causar constrangimento e você não será identificado em nenhuma publicação. Além disso, vale destacar que ainda estamos vivendo em um período de pandemia causado pelo corona vírus. Nesse sentido, os riscos que podem acontecer durante a pesquisa se refere ao processo de contaminação pela COVID 19. Todavia, seguiremos todas as recomendações da Organização Mundial de Saúde OMS, tais como o uso de máscaras, distanciamento social e álcool em gel. Com essas medidas consideramos essa pesquisa segura e com riscos mínimos.

Benefícios:

Esperamos que a sua contribuição na pesquisa possa trazer benefícios para você e os demais estudantes, pois após a realização da pesquisa, pretendemos compartilhar o que foi estudado com toda a escola, discutir sobre os fatores que pouco motiva para o estudo da filosofia, conscientizá-los que a filosofia não é incompreensível e nem pode ser posse de poucos privilegiados, e envolve-los na luta política pela garantia dos seus direitos e deveres.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do protocolo de pesquisa, com base na legislação vigente, não foram encontrados nenhum óbice ético. Estando, portanto apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

Endereço:	Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI		
Bairro:	Ininga	CEP:	64.049-550
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3237-2332	Fax:	(86)3237-2332
		E-mail:	cep.ufpi@ufpi.edu.br



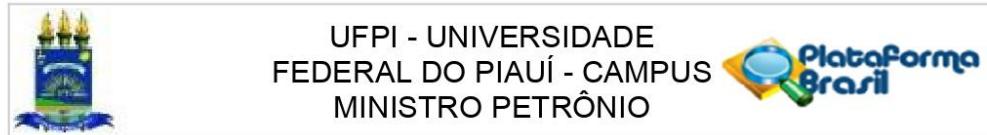
Continuação do Parecer: 5.303.034

Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1890902.pdf	04/02/2022 14:49:54		Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	04/02/2022 14:45:28	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Outros	declaracao_assinatura_digitalizada.pdf	04/02/2022 14:43:25	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	04/02/2022 14:41:11	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Cronograma	cronograma_pesquisa.pdf	04/02/2022 14:40:39	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Outros	curriculo_pedro.pdf	04/02/2022 14:39:10	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	29/01/2022 15:10:52	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.pdf	28/01/2022 20:44:08	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_pesquisadores.pdf	28/01/2022 20:42:26	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional.pdf	28/01/2022 20:41:51	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_de_encaminhamento.pdf	28/01/2022 20:40:32	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Outros	curriculo_bernardo.pdf	28/01/2022 20:37:30	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Orçamento	declaracao_orcamento.pdf	28/01/2022 20:34:32	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Outros	TALE_MENOR.pdf	28/01/2022 20:31:34	Bernardo Silva Araujo	Aceito
Outros	TCLE_RESPONSAVEL_LEGAL.pdf	28/01/2022 20:30:38	Bernardo Silva Araujo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Termos_de_Assentimento_justificativa_de_Ausencia.pdf	28/01/2022 20:26:44	Bernardo Silva Araujo	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.303.034

Justificativa de Ausência	TCLE_Termos_de_Assentimento_justificativa_de_Ausencia.pdf	28/01/2022 20:26:44	Bernardo Silva Araujo	Aceito
---------------------------	---	------------------------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 21 de Março de 2022

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br