



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

DISCIPLINA: TCC2

ORIENTADOR: Thiago Silva Freitas Oliveira

ALUNO: Clara Azevedo Barbosa

"Uma disciplina marcada pelo capital - Análise da posição da filosofia no sistema educacional brasileiro"

Rio de Janeiro

2025

ATA DE AVALIAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ata de Defesa do Trabalho de Conclusão de **Curso de Licenciatura em Filosofia** de **CLARA AZEVEDO BARBOSA**

Em 20 de dezembro de 2025, reuniu-se a banca examinadora do trabalho apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura de **Clara Azevedo Barbosa** intitulado: **“Uma disciplina marcada pelo capital - Análise da posição da filosofia no sistema educacional brasileiro”**. Compuseram a banca examinadora os/as professores/as **Thiago Silva Freitas Oliveira, Rosana Suarez e Marcelo Senna Guimarães**.

Após a apresentação do trabalho por escrito ou em situação presencial (para os trabalhos que optarem por tal modalidade) a banca avaliadora considera o trabalho:

- (X) aprovado
() recomenda alterações
() reprovado

Observações: A banca enviou parecer individualizado que será disponibilizado ao discente

Comissão examinadora	
Orientador/a: Thiago Oliveira	10
Avaliador/a: Rosana Suarez	10
Avaliador/a: Marcelo Senna Guimarães	9,5
Média Final	9,8

Documento assinado digitalmente
gov.br THIAGO SILVA FREITAS OLIVEIRA
Data: 25/02/2026 10:59:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do/da orientador/a: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br CLARA AZEVEDO BARBOSA
Data: 02/03/2026 20:35:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do/da estudante: _____

OBS: Fazer a ata em duas vias, uma ficará anexada ao TCC e outra deve ser entregue na Secretaria da faculdade de filosofia para arquivo na pasta do/a estudante.

Sumário

Introdução	3
CAPÍTULO 1– A FORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A APROPRIAÇÃO PRIVADA DA EDUCAÇÃO	7
1.1 Introdução	7
1.2 A formação histórica da educação brasileira: da Era Vargas ao PNE (2001–2010)	7
1.3 A influência do setor privado e o lobby educacional no Brasil	10
1.4 A crítica marxiana e a educação como reprodução social	12
1.5 Considerações finais do capítulo	13
CAPÍTULO 2 – CRÍTICA DO ENSINO DA FILOSOFIA SOB O REGIME DO CAPITAL.....	15
2.1. A filosofia em sala de aula: ponto de partida da crítica	15
2.2. O projeto capitalista e o apagamento da filosofia.....	16
2.3. A função crítica da filosofia e sua negação institucional.....	20
2.4. A destruição planejada: diagnóstico e resistência.....	21
2.5 Considerações finais do capítulo	22
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE A REPRODUÇÃO E A EMANCIPAÇÃO	24
3.1 Introdução.....	24
3.2 A escola como aparelho ideológico de Estado: a contribuição de Althusser.....	24
3.3 Prática pedagógica e emancipação em Paulo Freire.....	26
3.4 A crítica marxiana da educação e o lugar da filosofia	27
3.5 Contradições e possibilidades nas práticas pedagógicas atuais.....	29
3.6 Educação como campo de disputa ideológica	31
3.7 Considerações finais: a práxis como horizonte pedagógico.....	31
Conclusão	33
Referências Bibliográficas.....	37

Introdução

O ensino de filosofia no Ensino Médio é, segundo as orientações curriculares para o ensino médio no Brasil, pensado pelo Ministério da Educação da seguinte forma:

“A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando.” (MEC, 2006, p.15).

Há, no senso comum, uma crença de que o ensino da filosofia no ensino médio desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a sociedade, a política e suas próprias condições de existência. Essa visão é corroborada na carta do MEC quando é dito que:

“O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos” (MEC, 2006, p.16).

No entanto, a própria carta já admite que essa disciplina enfrenta obstáculos significativos. Do ponto de vista estrutural, há a escassez de investimentos em formação docente e materiais didáticos, a oferta irregular da disciplina nas escolas, e a instabilidade gerada por reformas educacionais (reforma do ensino médio) que frequentemente excluem ou reduzem a carga horária da filosofia no currículo. Já no plano cultural, persiste uma visão utilitarista¹ da educação, que privilegia disciplinas voltadas ao mercado de trabalho em detrimento das humanidades. Soma-se a isso o preconceito contra o pensamento filosófico, visto por muitos como abstrato, improdutivo ou desvinculado da “realidade prática”. Esses fatores, combinados, comprometem não apenas a presença da filosofia nas escolas, mas também, a possibilidade de se realizar um ensino da disciplina pelo docente, acarretando a falta de incentivo à pesquisa e à reflexão filosófica.

O ensino de filosofia, que historicamente se posiciona como um espaço de questionamento das estruturas sociais e de incentivo à autonomia intelectual, acaba sendo marginalizado nesse contexto. Como resultado, tanto professores quanto alunos se veem inseridos em uma dinâmica que limita a construção de um conhecimento emancipatório e esclarecido. Segundo Kant, o conhecimento/esclarecimento se dá pela “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade

¹ Perspectiva que valoriza apenas as disciplinas com aplicação prática imediata no mercado de trabalho, em detrimento das humanidades e da formação crítica.

de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, p.1,1784). O trecho citado evidencia a necessidade de um tutor, (poderíamos entender como professor, neste caso) para junto ao aluno prosseguir em direção ao entendimento como fim de alcançar a maioridade, o conhecimento.

A compreensão crítica das questões evidenciadas nos parágrafos acima tem raízes no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, que em textos como “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório” (1866) discutem o papel da escola e defendem uma educação que articule trabalho manual e intelectual. Marx e Engels identificavam que o sistema educacional, no contexto capitalista, tende a servir aos interesses da classe dominante ao naturalizar desigualdades sociais e formar trabalhadores adaptados às exigências da produção. Como alternativa, propuseram uma educação politécnica, orientada à emancipação da classe trabalhadora. Essa interpretação foi posteriormente desenvolvida por autores marxistas, como Louis Althusser (1970), que destacou a função ideológica da escola na reprodução das relações de produção capitalistas.

Justino de Sousa Júnior aprofunda essa análise ao discutir como, mesmo em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, a crítica marxiana à educação mantém sua relevância. O autor denuncia a crescente mercantilização do ensino, a lógica empresarial imposta às escolas públicas e a consequente precarização das condições de trabalho docente. Ele aponta para a necessidade de resgatar o pensamento crítico e a ação coletiva como formas de resistência ao esvaziamento da função emancipadora da escola.

Complementando essa abordagem, o filósofo francês Louis Althusser introduz o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, dentre os quais a escola ocupa papel central. Para Althusser, a escola é responsável por inculcar nos indivíduos a ideologia dominante de forma sutil e eficaz, moldando subjetividades adaptadas às exigências do sistema capitalista. A disciplina filosófica, nesse contexto, surge como uma possibilidade de ruptura com essa lógica, ao convidar os estudantes a duvidar, questionar e refletir criticamente sobre o mundo à sua volta.

José Carlos Libâneo (2012) analisa as políticas educacionais brasileiras, destacando como as reformas curriculares, influenciadas por diretrizes neoliberais, vêm incorporando aos sistemas de ensino a lógica do capital especialmente a competitividade e o individualismo como valores naturais da sociedade contemporânea. Tal lógica,

segundo o autor, desloca o sentido social da educação, reduzindo-a à mera preparação para o mercado de trabalho e esvaziando seu potencial emancipador. Ao contrário dessa perspectiva, o autor defende, em Educação, Escola e Democracia, uma gestão democrática e participativa da educação, pautada na valorização do professor, na ampliação do acesso ao conhecimento e na promoção da justiça social. Para Libâneo, a escola deve ser um espaço de formação crítica e de desenvolvimento humano integral, em que o conhecimento seja compreendido como um bem cultural e não apenas como capital simbólico ou econômico.

Nesse contexto, a filosofia adquire um papel fundamental, pois é ela que permite refletir criticamente sobre as contradições históricas e ideológicas que atravessam as sociedades. O pensamento filosófico, ao longo da História, sempre se moveu por tensões e antagonismos basta lembrar que Aristóteles, em sua Política, legitima a escravidão como algo natural, enquanto séculos depois os filósofos iluministas, como Rousseau e Kant, defendem a liberdade e a autonomia como fundamentos da razão e da dignidade humana. Essas contradições revelam que a filosofia não é um campo estático, mas um espaço de disputa e transformação, no qual ideias se confrontam e se superam, acompanhando as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada época. Assim, a presença da filosofia na educação, especialmente dentro de uma proposta democrática como a defendida por Libâneo, é indispensável para que os estudantes compreendam criticamente o mundo em que vivem, reconhecendo nele os embates entre liberdade e dominação, igualdade e exploração, racionalidade e poder.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelo ensino de filosofia no ensino médio no Brasil, analisando se essas barreiras são predominantemente de natureza estrutural relacionadas à falta de recursos, políticas educacionais insuficientes e carência de formação docente, de natureza cultural expressa na desvalorização da disciplina pela sociedade e pelo próprio sistema educacional, ou se resultam da combinação de ambas, refletindo um quadro complexo que compromete a efetivação de um ensino filosófico crítico e emancipador. Além disso, a pesquisa busca compreender como o capitalismo influencia diretamente esse processo, promovendo uma mercantilização da educação que aliena tanto professores quanto alunos, limitando a capacidade do ensino filosófico de cumprir sua função formativa.

O presente trabalho será dividido em três partes principais: o primeiro tópico trará uma breve contextualização acerca da formação do sistema educacional brasileiro; o segundo abordará a análise das práticas pedagógicas utilizadas no ensino de filosofia no ensino médio; e o terceiro eixo focará na influência do capitalismo na educação, investigando como a formação de mão de obra barata e a instrumentalização do conhecimento afetam a prática docente e a experiência discente. A metodologia utilizada será a análise e reflexão a partir de obras clássicas e contemporâneas: os Textos sobre Educação e Ensino de Karl Marx e Friedrich Engels, nos quais se encontram indicações sobre a proposta de uma educação politécnica (MARX; ENGELS, 2011); O Capital, de Marx, em que se explicitam os mecanismos de exploração e reprodução do trabalho (MARX, 2013); Aparelhos Ideológicos de Estado, de Louis Althusser, que discute a função ideológica da escola na manutenção das relações de produção (ALTHUSSER, 1985); além de Educação escolar – Política, Estrutura e Organização, de José Carlos Libâneo, que contribui para a compreensão do sistema educacional brasileiro em sua dimensão política e organizacional (LIBÂNEO, 2012), e outros artigos complementares.

CAPÍTULO 1– A FORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A APROPRIAÇÃO PRIVADA DA EDUCAÇÃO

1.1 Introdução

A compreensão do sistema educacional brasileiro exige um mergulho em sua formação histórica, analisando os principais marcos que moldaram sua estrutura. Da Era Vargas ao Plano Nacional de Educação (2001–2010), o país viveu transformações profundas na política educacional, refletindo disputas ideológicas e interesses diversos. Este capítulo investiga como o Estado brasileiro organizou a educação formal, e como, desde o período da ditadura militar, forças privadas passaram a exercer influência crescente sobre esse campo, configurando um verdadeiro lobby educacional. Articulando a crítica marxiana da educação e a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado (Althusser), este capítulo também se propõe a lançar um olhar crítico sobre o papel da escola enquanto instrumento de reprodução social.

1.2 A formação histórica da educação brasileira: da Era Vargas ao PNE (2001–2010)

A constituição do sistema educacional brasileiro moderno remonta à Era Vargas (1930–1945), momento em que o Estado passou a intervir mais diretamente na educação. Influenciado pelas ideias desenvolvimentistas e pela necessidade de consolidar uma identidade nacional, o governo Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde em 1930, e promoveu a centralização das diretrizes educacionais, antes dispersas entre estados e municípios.

A Reforma Capanema, de 1942, é um marco desse período. Inspirada em modelos autoritários europeus, como o fascismo italiano, o nacional-socialismo alemão e o salazarismo português, estabeleceu um sistema de ensino técnico-industrial voltado para atender às necessidades do mercado de trabalho. Tal estrutura manteve a dualidade educacional – de um lado, a formação geral e humanista para as elites; de outro, a educação técnica e pragmática para as classes populares. Essa dicotomia persistirá nas décadas seguintes, alimentando um sistema desigual e excludente.

Com o golpe militar de 1964, a educação passou a ser ainda mais instrumentalizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (LDB 5.692/71) reforçou o caráter técnico-profissionalizante do ensino médio, atendendo à lógica de produtividade do capital e à modernização conservadora do regime. Segundo

Libâneo (2004), essa política educacional reafirmou a função da escola como reprodutora das desigualdades sociais, em sintonia com a ideologia dominante.

Durante esse período, a centralização da educação e sua vinculação com os interesses do regime militar se intensificaram. Os currículos foram padronizados e direcionados para formar mão de obra adequada ao desenvolvimento econômico proposto pelos militares, ao mesmo tempo em que o conteúdo crítico era evitado ou eliminado. A educação moral e cívica, por exemplo, foi introduzida com o objetivo de inculcar valores nacionalistas e de obediência à ordem estabelecida.

O advento do neoliberalismo, a partir do final da década de 1970 e consolidado nos anos de 1980, está intimamente ligado às transformações no modo de produção capitalista.

“A crise do modelo taylorista/fordista de produção e do chamado Estado de bem-estar social, a partir da década de 1970, implicou novo regime de acumulação capitalista, chamado de acumulação flexível, que tem por base maior dispersão da produção e do consumo, visando à produção de mais-valia global.” (LIBÂNEO, 2012, p. 253)

Esse novo paradigma impactou diretamente a organização do trabalho, a gestão pública e, inevitavelmente, a educação, que passou a ser pensada dentro da lógica da eficiência, da produtividade e do controle por resultados.

Essa mudança estrutural no capitalismo não afetou apenas os meios de produção, mas também remodelou profundamente as políticas públicas. O Estado passou de provedor direto de direitos sociais a mero regulador, abrindo espaço para a atuação de organismos multilaterais e de corporações privadas no campo educacional. No Brasil, isso significou o enfraquecimento do compromisso estatal com a oferta pública e gratuita de educação e o fortalecimento do setor privado, inclusive por meio de parcerias público-privadas, que transferem recursos e responsabilidades do Estado para instituições particulares, e da penetração de discursos empresariais na formulação das diretrizes educacionais. Esse movimento se expressa na adoção de conceitos como “gestão por resultados”, “competitividade” e “capital humano”, importados do mundo corporativo e aplicados à educação como se o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser medido apenas em termos de produtividade e eficiência. Tais discursos foram incorporados em documentos oficiais, avaliações em larga escala e políticas curriculares, reforçando a lógica de que a escola deve preparar prioritariamente para o mercado de trabalho. A retórica da qualidade e da eficiência passou a justificar reformas que, na prática,

ampliaram as desigualdades educacionais e subordinaram o ensino às exigências do capital, reduzindo seu potencial crítico e emancipador. O processo de redemocratização nos anos 1980 trouxe novas perspectivas. A Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo princípios de gestão democrática e financiamento público. A obrigatoriedade do ensino fundamental e a ampliação da oferta de vagas foram algumas das diretrizes previstas, visando garantir o acesso à educação para todos os brasileiros.

No entanto, a implementação de tais diretrizes mostrou-se desigual e marcada por disputas políticas. A transição para uma democracia plena não se deu de maneira linear, e o setor educacional continuou sendo alvo de interesses diversos. A década de 1990, marcada pelo avanço das políticas neoliberais, trouxe consigo uma nova reconfiguração do papel do Estado na educação. Como demonstra José Carlos Libâneo em seu livro “Educação Escolar – Políticas, estrutura e organização”:

“No âmbito da educação, observou-se um movimento mundial, impulsionado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, no sentido de reformar a educação e ajustá-la às novas demandas do mundo do trabalho e, especialmente, aos novos perfis profissionais exigidos pela chamada sociedade ou economia do conhecimento” (LIBÂNEO, 2012, p. 253).

Com a ascensão do neoliberalismo, o Estado passou a adotar políticas de regulação e avaliação, descentralizando responsabilidades e ampliando a presença do setor privado. A reforma do Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) incentivou a municipalização do ensino fundamental e a criação de mecanismos de avaliação padronizada, como o SAEB e o ENEM. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001–2010, embora tenha representado um avanço em termos de metas e planejamento, não escapou da lógica gerencialista.² A ênfase em indicadores e resultados alinhou-se aos interesses de fundações empresariais e organismos internacionais, configurando o cenário para a captura da educação pelo capital. Como novamente demonstra Libâneo: “As mudanças no regime de acumulação, por sua vez, impulsionaram alterações no modo de regulação, levando muitos Estados nacionais a assumir uma perspectiva mais neoliberal e gerencialista. (LIBÂNEO, 2012, p. 253).”

² Refere-se à aplicação, no campo educacional, de princípios e métodos típicos da gestão empresarial, como eficiência, produtividade, metas e resultados quantificáveis. Nessa perspectiva, a escola passa a ser concebida como uma organização voltada ao desempenho mensurável, subordinando o processo pedagógico a indicadores de eficácia e a critérios de mercado.

1.3 A influência do setor privado e o lobby educacional no Brasil

A partir do período da ditadura militar, a educação passou a ser alvo estratégico de grupos econômicos que passaram a disputar sua condução. Para compreender esse processo, é útil recorrer à teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvida por Louis Althusser. Segundo o autor, a escola é um dos principais aparelhos ideológicos por meio dos quais o Estado assegura a reprodução das relações de produção capitalistas, funcionando como instrumento de manutenção da ordem vigente (ALTHUSSER, 1970). Dessa forma, o controle da educação ultrapassa os limites técnicos ou pedagógicos, configurando-se como uma disputa essencialmente política e ideológica, na qual se definem os rumos da formação humana e o papel social da escola. Isso ocorre porque a escola, enquanto aparelho ideológico de Estado, desempenha um papel central na formação de subjetividades e na reprodução das estruturas sociais dominantes. Como aponta Althusser (1970), entre os aparelhos ideológicos do Estado encontra-se a escola, responsável por reproduzir as relações de produção e os valores dominantes na sociedade. Funciona como mecanismos pelos quais o Estado perpetua as relações de produção capitalistas, naturalizando desigualdades e moldando os indivíduos para que se ajustem às exigências do sistema. Nesse sentido, controlar os rumos da educação significa influenciar diretamente o modo como os sujeitos pensam, agem e se posicionam na sociedade. Portanto, a disputa educacional envolve interesses que vão muito além da gestão escolar ou da escolha de métodos pedagógicos; trata-se de uma luta pela hegemonia cultural e pela definição dos valores que serão transmitidos às futuras gerações.

Durante os anos 1990 e 2000, o avanço do setor privado na educação pública consolidou o que muitos autores chamam de "lobby educacional". Fundações empresariais, organizações não governamentais e consultorias especializadas passaram a influenciar diretamente a formulação de políticas públicas, oferecendo modelos, materiais didáticos, formações e avaliações. Essa atuação é frequentemente legitimada pelo discurso da eficiência e da inovação, mas esconde o projeto de hegemonia cultural das classes dominantes.

Segundo Justino (2015), essa apropriação da educação pelo capital representa uma nova forma de privatização, não mais centrada na venda direta de serviços educacionais, mas na captura do sentido da educação pública. Trata-se de uma "privatização por dentro", onde os valores, as metodologias e as finalidades da educação são moldadas por interesses

empresariais. Esse processo é descrito por Marx (1847) como parte do movimento de mercantilização da vida social, onde até mesmo os processos formativos tornam-se mercadorias.

Essa crítica é particularmente importante no contexto brasileiro, onde empresas como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, entre outras, exercem enorme influência nas redes públicas de ensino. A Fundação Lemann, por meio da ONG MegaEdu, firmou em 2023 um acordo de cooperação com o Ministério da Educação (MEC), permitindo que a organização opine sobre políticas públicas de conectividade escolar. Embora o acordo não envolva transferência direta de recursos, ele influencia decisões que envolvem cerca de R\$ 6,6 bilhões, incluindo fundos públicos e investimentos privados oriundos do leilão do 5G. A MegaEdu também passou a integrar conselhos estratégicos do governo, como o do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), e teve estudos técnicos utilizados como base para a formulação da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (BRASIL247, 2023; GAZETA DO POVO, 2023; FOLHA DE S. PAULO, 2023). Já o Instituto Ayrton Senna mantém parcerias com redes estaduais e municipais, como no Rio Grande do Sul e em Maceió, implementando programas como Se Liga, Acelera Brasil e Gestão Nota 10, que influenciam diretamente práticas pedagógicas e modelos de gestão escolar. Estudos acadêmicos apontam que essas parcerias configuram mecanismos de privatização da educação, com implicações para a autonomia das escolas e para a definição das políticas públicas educacionais (PERONI & COMERLATTO, 2020; SILVA, 2022).

O discurso de "educação de qualidade para todos" oculta o fato de que esses grupos possuem interesses específicos e atuam para moldar uma força de trabalho compatível com as exigências do mercado neoliberal. A escola, nesse contexto, funciona como uma instância de reprodução do capital, operando como uma estrutura ideológica da sociedade burguesa que contribui para a manutenção da lei do valor. Inspirada na análise de Althusser (1970), essa perspectiva permite compreender como a ideologia dominante se infiltra nos currículos, nas práticas docentes e na gestão escolar, naturalizando desigualdades e obscurecendo as causas estruturais da exclusão social. Não se trata de uma afirmação direta do autor, mas de uma leitura crítica que reconhece o papel da escola na reprodução das relações sociais capitalistas, conforme os interesses da classe dominante.

1.4 A crítica marxiana e a educação como reprodução social

Como se observa na coletânea *Textos sobre Educação e Ensino* (MARX; ENGELS, 2011), organizada a partir de escritos e correspondências dos autores, Marx compreende que a educação no modo de produção capitalista, está subordinada às necessidades do capital. A escola, nesse contexto, serve para formar trabalhadores dóceis, disciplinados e adaptados à lógica da produção. Como destaca Althusser, essa função ideológica da escola não se dá de forma coercitiva, mas por meio de práticas aparentemente neutras, como a avaliação, a disciplina e o currículo. Essas práticas operam como instrumentos de reprodução das relações sociais dominantes, pois transmitem valores e comportamentos que sustentam a lógica do capital sem que isso seja percebido como imposição. A avaliação, por exemplo, reforça a meritocracia e a competição, enquanto a disciplina molda subjetividades voltadas à obediência e à produtividade. O currículo, por sua vez, seleciona e hierarquiza saberes de acordo com os interesses da classe dominante, apagando conhecimentos críticos e populares. Assim, a escola atua como um aparelho ideológico que naturaliza desigualdades e contribui para a manutenção da ordem social vigente, sob a aparência de neutralidade institucional.

A crítica marxiana da educação, conforme elaborada por Justino, aponta para a necessidade de uma pedagogia crítica e emancipadora, capaz de romper com o papel reprodutor da escola. Isso implica uma reconfiguração da prática docente, da gestão escolar e das políticas públicas, orientando-se por princípios democráticos, igualitários e populares.

José Carlos Libâneo (2004), ao discutir a estrutura e organização da escola no Brasil, também enfatiza a importância de compreender a educação como um campo de disputa entre projetos societários antagônicos. A escola pode, sim, ser espaço de resistência, desde que se liberte das amarras do tecnicismo e da lógica empresarial. Para isso, é necessário um esforço coletivo de formação docente crítica, participação comunitária e políticas educacionais voltadas à justiça social.

A escola pública, nesse sentido, deve ser resgatada como espaço de formação integral do sujeito, não apenas em termos de habilidades técnicas, mas também de consciência crítica, solidariedade e compromisso com a transformação social. Para isso, é necessário afirmar um projeto pedagógico que vá além da lógica da eficiência e da padronização imposta por modelos empresariais. Um exemplo concreto é o Programa

Educação para a Cidadania e Sustentabilidade, instituído pelo Ministério da Educação em 2025, que promove práticas pedagógicas voltadas à cidadania, diversidade e justiça social, articulando escolas, famílias e comunidades em torno de valores democráticos e inclusivos (BRASIL, 2025). Outro exemplo é o projeto Pretas Empoderadas, da Escola Estadual Dr. Jorge Lacerda (SC), que reconfigurou o currículo escolar para valorizar a história de mulheres negras, promovendo identidade, pertencimento e combate ao racismo estrutural (PORVIR, 2022). Além disso, políticas como a Educação Integral em Tempo Integral, especialmente nas escolas do campo, têm buscado contemplar todas as dimensões do ser humano intelectual, física, emocional, social e cultural por meio de currículos diversificados e práticas pedagógicas contextualizadas (KNACKFUSS; SANTOS, 2023). A democratização da educação, portanto, passa pela recusa da sua mercantilização e pela afirmação de um modelo educacional voltado ao bem comum, que reconheça a escola como espaço de produção de conhecimento, construção de identidade e exercício da cidadania.

1.5 Considerações finais do capítulo

Este capítulo procurou demonstrar que o sistema educacional brasileiro não é um campo neutro ou meramente técnico, mas um espaço de disputas políticas e ideológicas. Desde a Era Vargas, passando pela ditadura e chegando ao PNE de 2001–2010, observa-se a permanência de uma estrutura desigual, dual e seletiva, fortemente influenciada por interesses privados.

A crítica marxiana e a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado nos permitem compreender como a escola contribui para a reprodução das relações de produção capitalistas, ao mesmo tempo em que aponta possibilidades de resistência e transformação. A educação, longe de ser um bem público neutro, é espaço de disputa simbólica e material, onde se confrontam projetos de sociedade antagônicos.

Embora essas medidas fossem apresentadas como estratégias para promover a inclusão e melhorar a qualidade do ensino, seus efeitos concretos indicam outra direção. O aumento da participação do setor privado, aliado à crescente ênfase em avaliações padronizadas como o SAEB e o ENEM, contribuiu para a intensificação das desigualdades educacionais. Tais mecanismos de controle e ranqueamento escolar, como os citados anteriormente, reforçaram a lógica meritocrática e punitiva, penalizando especialmente escolas públicas situadas em regiões de maior vulnerabilidade social.

Em vez de promover uma transformação estrutural na educação pública, as políticas neoliberais contribuíram para a sua precarização. A universalização do acesso não foi acompanhada por investimentos proporcionais em infraestrutura, formação docente e valorização profissional. Como afirma Libâneo (2004),

“Com a democratização do acesso e a não ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, a remuneração dos professores caiu a níveis insustentáveis, o investimento na formação profissional dos professores foi insuficiente, afetando irremediavelmente a qualidade do ensino. Desse modo, a construção da escola pública brasileira é, ainda, processo inacabado” (LIBÂNEO, 2004, p. 258).

Portanto, as políticas educacionais implantadas a partir da lógica neoliberal, longe de resolverem os problemas estruturais da educação brasileira, os aprofundaram. Ao priorizarem metas quantitativas e a lógica de mercado, tais políticas negligenciaram a dimensão formativa e emancipatória da educação pública. Essa conjuntura estabelece o pano de fundo necessário para compreendermos, no próximo capítulo, como os interesses privados se organizam estrategicamente para influenciar o debate educacional e intervir diretamente na formulação das políticas públicas no Brasil contemporâneo.

CAPÍTULO 2 – CRÍTICA DO ENSINO DA FILOSOFIA SOB O REGIME DO CAPITAL

2.1. A filosofia em sala de aula: ponto de partida da crítica

A experiência concreta do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras, especialmente no ensino médio, revela tensões que atravessam a própria estrutura da educação sob o capitalismo. Frequentemente relegada a uma posição marginal, a disciplina é ministrada com baixa carga horária em muitos estados, apenas uma aula semanal, e em alguns casos, nenhuma aula no terceiro ano do ensino médio, como constatado em 13 estados após a implementação da Lei nº 13.415/2017. Além disso, a Filosofia foi reclassificada como “estudos e práticas” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), perdendo seu status de disciplina obrigatória e sendo diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O material didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também reflete essa fragmentação: os conteúdos filosóficos são organizados por projetos integradores, com ênfase em temas como ética e cidadania, enquanto áreas fundamentais como lógica, epistemologia e estética são pouco abordadas. Essa situação é emblemática não apenas de um problema pedagógico, mas de um projeto político e ideológico mais profundo: o de esvaziamento da reflexão filosófica enquanto força emancipadora. Como aponta Zita Ana Lago Rodrigues, as reformas educacionais recentes têm subordinado o ensino da Filosofia aos interesses do mercado, promovendo uma formação voltada à adaptação técnica e não ao pensamento crítico e autônomo.

A defesa do ensino de Filosofia como prática emancipadora exige uma abordagem que vá além da valorização genérica do pensamento crítico. A partir da perspectiva marxista, como desenvolve Thiago Oliveira (2023), o ensino de Filosofia deve estar comprometido com a interpretação e transformação da realidade concreta, conforme propõe Marx na Tese 11 contra Feuerbach. Isso significa que a prática filosófica na escola não pode se limitar à problematização abstrata, mas deve estar vinculada às condições materiais de existência dos estudantes e às contradições sociais que os atravessam. O ensino de Filosofia, nesse sentido, deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a lógica do capital, a alienação, a exploração e os mecanismos ideológicos que sustentam a ordem vigente. Como reforça o autor nos Anais do MM2023, essa prática filosófica deve ser reconhecida como práxis transformadora, voltada à superação das estruturas sociais alienantes e à construção da emancipação humana. Trata-

se, portanto, de uma Filosofia que não apenas interpreta o mundo, mas atua para transformá-lo, assumindo um papel ativo na luta contra a reprodução das desigualdades e na afirmação de uma educação voltada à liberdade e à justiça social.

2.2. O projeto capitalista e o apagamento da filosofia.

No contexto da educação sob o capitalismo, a disciplina de Filosofia frequentemente aparece como um “excesso”, uma área sem valor de troca imediato, sem função aparente dentro da lógica produtivista. Essa marginalização não se dá por acaso: ela expressa uma racionalidade que subordina todas as esferas da vida à lógica do capital. A Filosofia, ao não oferecer uma aplicação técnica direta, é vista como inútil para os fins da acumulação, sendo constantemente atacada ou diluída nos currículos escolares. No entanto, é preciso evitar uma idealização da Filosofia como campo intrinsecamente emancipador. Boa parte da ideologia burguesa foi historicamente sustentada por correntes filosóficas que legitimaram a propriedade privada, o individualismo e a naturalização das desigualdades.

A crítica marxista, especialmente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, oferece uma leitura mais profunda da alienação. Marx analisa como o trabalhador, ao produzir sob o regime do capital, se torna estranho ao produto de seu trabalho, à sua própria atividade e à sua essência humana. Essa alienação não se limita ao trabalho produtivo, mas se estende à educação, à cultura e à produção intelectual. A escola, nesse processo, é moldada para atender às exigências do mercado, convertendo o conhecimento em capital simbólico e funcional. A Filosofia, quando não alinhada a essa lógica, torna-se incômoda não por sua essência, mas por sua capacidade de revelar as contradições do sistema e de fomentar uma consciência crítica voltada à transformação da realidade. É nesse sentido que sua presença nos currículos escolares é constantemente tensionada: ela não serve ao capital, e por isso, é esvaziada, instrumentalizada ou excluída.

A Filosofia, enquanto campo de produção intelectual, não está imune às contradições do modo de produção capitalista. Embora possa abrigar valores como crítica, autonomia e liberdade, ela também foi historicamente instrumentalizada para sustentar a ideologia burguesa, legitimando estruturas como a propriedade privada, o individualismo e a hierarquia social. Nesse sentido, sua marginalização no currículo escolar não decorre de uma essência libertadora, mas da sua inutilidade funcional dentro da lógica produtivista. Por não oferecer retorno imediato em termos de empregabilidade

ou produtividade, a Filosofia é frequentemente tratada como supérflua, sendo reduzida, diluída ou excluída das políticas educacionais. Essa exclusão revela não apenas uma disputa curricular, mas uma estratégia ideológica que visa moldar sujeitos adaptados à racionalidade técnica e ao mercado, em detrimento da formação crítica e histórica. A crítica marxista, especialmente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, permite compreender como essa alienação se estende à educação, transformando o saber em mercadoria e o pensamento em ferramenta de reprodução social. Seu potencial de resistência está justamente em se opor à troca como medida de todas as coisas. Por isso, sua presença nas escolas é constantemente tensionada, diluída ou eliminada não porque a Filosofia seja, por essência, subversiva, mas porque determinadas correntes filosóficas, quando comprometidas com a crítica das estruturas sociais e com a emancipação humana, entram em conflito com os interesses do capital. É fundamental reconhecer que a Filosofia não é homogênea nem neutra: ela abriga tanto pensamentos que sustentam a ideologia burguesa quanto perspectivas que a contestam. A marginalização da Filosofia no currículo escolar, portanto, não se dá contra a Filosofia em si, mas contra aquela que se propõe a desvelar as contradições do modo de produção capitalista, a questionar a naturalização da desigualdade e a formar sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade. Essa Filosofia crítica não existe em abstrato, mas se concretiza em práticas pedagógicas e projetos teóricos que se posicionam contra o adestramento funcional e o controle ideológico promovidos pelo capital. Além disso, o projeto capitalista de apagamento da Filosofia se manifesta em reformas educacionais que deslocam a centralidade do conhecimento crítico para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que o ensino de Filosofia deve contribuir para a formação da cidadania. No entanto, é preciso perguntar: que cidadania está sendo promovida? Em qual modelo de sociedade? Quando a cidadania é reduzida à adaptação funcional ao mercado de trabalho, à obediência institucional e ao consumo responsável, a Filosofia crítica perde espaço. Em vez de fomentar a consciência histórica, a participação política e a transformação social, ela é convertida em ferramenta de reforço da ordem vigente. As reformas recentes, como a do Novo Ensino Médio, exemplificam esse movimento ao priorizar itinerários formativos voltados à empregabilidade e à lógica das competências, em detrimento de disciplinas que estimulam o pensamento reflexivo e a análise das contradições sociais. Nesse contexto, a Filosofia que questiona, interpreta e transforma é sistematicamente marginalizada, pois não se encaixa na racionalidade técnica e instrumental exigida pelo

capital. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar o empreendedorismo, a resolução de problemas e a educação financeira, evidencia uma reconfiguração do papel da escola: não mais formar sujeitos críticos, mas consumidores racionais e trabalhadores flexíveis.

O papel da escola na sociedade capitalista não é homogêneo nem neutro: ele está atravessado pelas lutas de classes embora o projeto dominante busque instrumentalizar a educação para formar mão de obra barata, flexível e adaptada às exigências de um mercado em constante mutação, há também experiências e propostas pedagógicas que resistem a essa lógica. A escola pode ser apropriada por diferentes grupos sociais, e seu projeto formativo depende das correlações de força que se estabelecem em cada contexto. Assim, não se trata de afirmar que toda escola serve ao capital, mas de reconhecer que há uma disputa permanente sobre o sentido da educação, sobre os conteúdos ensinados, sobre os sujeitos que ela forma e sobre os valores que ela transmite. A crítica marxista permite compreender essa contradição: a escola pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto ser espaço de formação crítica e emancipadora, desde que vinculada a um projeto político comprometido com a transformação social. A filosofia, ao propor uma pausa no fluxo da produção para pensar, refletir e problematizar, se choca diretamente com esse objetivo. Por isso, é frequentemente vista como obsoleta ou instrumento para fazer o país virar comunista³. A tentativa de apagamento da filosofia é, portanto, parte de um projeto mais amplo de dominação ideológica que visa o esvaziamento da capacidade crítica dos sujeitos.

Na maior parte do tempo, o ensino de Filosofia nas escolas não cumpre plenamente sua função de promover uma reflexão crítica sobre a realidade social. Nem os textos, nem as práticas pedagógicas conseguem realizar integralmente essa potencialidade. Como afirma Silvio Gallo (2007), há correntes filosóficas que resistem à adaptação acrítica aos discursos hegemônicos, preservando a capacidade de “estranhar o dado, interrogar o óbvio, abrir espaços de indeterminação e de liberdade”. No entanto, é preciso reconhecer que nem todo pensamento filosófico possui esse caráter emancipador. O campo da Filosofia também abriga concepções que legitimam a ordem burguesa e

³ A expressão “fantasma do comunismo” remete à célebre passagem inicial do Manifesto do Partido Comunista (1848), em que Marx e Engels afirmam: “Um fantasma ronda a Europa o fantasma do comunismo”. A metáfora indica o temor que as classes dominantes sentiam diante do avanço das ideias comunistas no século XIX. O “fantasma” representa, assim, a presença latente e inevitável da luta de classes e da possibilidade de transformação revolucionária da sociedade capitalista.

naturalizam as desigualdades, o que explica por que sua presença no currículo escolar é frequentemente tensionada: não se trata de rejeitar a Filosofia em si, mas de restringir aquela que desnaturaliza a lógica do capital e fomenta a consciência histórica. A disputa em torno da Filosofia na escola é, portanto, expressão das contradições da sociedade e da luta entre projetos de formação: um voltado à adaptação funcional, outro à emancipação crítica. Essa exclusão não se limita ao desaparecimento institucional da disciplina, mas também se expressa em sua subsunção às lógicas avaliativas do capital. A imposição de métodos de avaliação baseados em desempenho e produtividade, como o ENEM, relega a filosofia a conteúdos superficiais, descontextualizados e desvinculados de sua função crítica. O conhecimento filosófico, nesse contexto, é frequentemente domesticado, reduzido a slogans e à apresentação superficial de autores esvaziados de seu potencial crítico e transformador. O que se ensina, muitas vezes, é uma filosofia sem pensamento, isto é, uma abordagem esvaziada de seu caráter reflexivo, crítico e criador. Trata-se de uma filosofia reduzida à memorização de conceitos, autores e datas, sem permitir ao estudante experienciar o ato de filosofar como exercício de questionamento e problematização do real. Nessa forma empobrecida de ensino, o pensamento é substituído pela repetição de conteúdos e pela reprodução de ideias consagradas, o que transforma a Filosofia em instrumento de conformação ideológica, e não de emancipação intelectual. Em vez de provocar a dúvida e o estranhamento diante do mundo, essa prática apenas reforça a aceitação passiva das estruturas sociais existentes, afastando a disciplina de sua vocação original: a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade histórica. Marilena Chauí alerta para esse risco ao afirmar que, quando apoiada em certezas curriculares e na burocratização do ensino, a Filosofia se transforma em “pacificação das consciências” e “sonolência do desejo”, perdendo sua capacidade de provocar o pensamento e interrogar o mundo vivido. O autor Thiago Oliveira, por sua vez, defende que o ensino de Filosofia deve estar comprometido com a interpretação e transformação da realidade concreta, articulando-se com a práxis marxista e com a crítica às estruturas sociais que sustentam a alienação e a reprodução da ordem capitalista. Silvio Gallo também contribui para essa discussão ao afirmar que o filosofar deve ser entendido como ato criador de conceitos, capaz de “estranhar o dado, interrogar o óbvio e abrir espaços de indeterminação e liberdade”, desde que não seja transversalizado ou diluído nos currículos escolares, o que comprometeria sua especificidade e força crítica.

É preciso compreender ainda que esse processo de apagamento está vinculado à própria reestruturação do Estado sob a hegemonia neoliberal. A financeirização da vida impõe uma racionalidade que privilegia a lógica do capital em detrimento do bem comum. A escola, nesse processo, é transformada em empresa; o estudante, em cliente; o professor, em gestor de competências. A filosofia, que convida à reflexão sobre o sentido da existência, a justiça, a liberdade e a verdade, torna-se um ruído incômodo nessa engrenagem.

Portanto, a marginalização da filosofia na escola não é apenas resultado de políticas educacionais tecnocráticas, mas parte integrante de uma lógica capitalista que busca moldar subjetividades compatíveis com o consumo, a produtividade e a alienação. O apagamento da filosofia é, nesse sentido, o apagamento da própria possibilidade de resistência consciente e organizada à opressão.

Embora a Lei nº 13.415/2017 não tenha suprimido formalmente a disciplina de Filosofia, sua reestruturação do currículo do ensino médio implicou uma significativa redução do tempo destinado à área e uma diluição de seu conteúdo em componentes mais amplos, o que, na prática, enfraquece sua presença e seu potencial crítico. Não foi um erro técnico, mas uma escolha política que revela o projeto de formação de sujeitos funcionais, dóceis e despolitizados. Como argumenta Silvio Gallo no livro *Filosofia no ensino médio: história e propostas*, o lugar da filosofia na escola nunca foi assegurado de maneira plena, pois sua presença tensiona o pacto ideológico do capital com a educação.

2.3. A função crítica da filosofia e sua negação institucional

Sob o regime do capital, o conhecimento filosófico é tolerado apenas quando domesticado. O ensino da filosofia pode ser admitido, desde que convertido em história das ideias, análise lógica ou cultura geral, sem comprometer a ordem vigente. No entanto, sua verdadeira potência está na crítica radical, na denúncia da opressão, na abertura para o pensamento utópico e para a ação transformadora aspectos que o capital precisa neutralizar.

Nesse sentido, a proposta de Paulo Freire especialmente em sua articulação entre emancipação e revolução é central. No texto "Emancipação e revolução em Paulo Freire" dos autores Thiago Oliveira e Danielle Gilaberte, destaca-se que a educação não é neutra: ou se torna instrumento de libertação, ou reforça a dominação. A filosofia, quando aliada a um projeto emancipador, torna-se perigosa para os interesses da classe dominante, pois

ela instiga o sujeito a compreender o mundo em sua historicidade e a desejar sua superação. Essa potência crítica da filosofia, portanto, a torna alvo direto da ideologia dominante. Segundo Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, “as ideias dominantes de uma época são sempre as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). A filosofia crítica, ao desvelar essa relação de dominação, revela-se incompatível com a reprodução ideológica do capital.

A ideologia, nesse contexto, funciona como uma estrutura que mascara as contradições reais do modo de produção capitalista, operando no sentido de legitimar a ordem vigente e desmobilizar a consciência crítica. O ensino de filosofia, ao contrário, quando fiel à sua vocação crítica, pode desvelar essas contradições, cumprindo um papel revolucionário ao convocar o sujeito a romper com a passividade e assumir-se como agente da transformação social. É nesse ponto que a escola se apresenta como campo de disputa: se, por um lado, ela constitui um espaço privilegiado da reprodução ideológica, por outro, como destacam Saviani e Duarte (2012), ela também é atravessada pelas lutas de classes, que se manifestam na tensão entre a função reprodutiva e a possibilidade de resistência e emancipação. Nesse sentido, não é à toa que os conteúdos filosóficos, quando ensinados, sejam frequentemente esvaziados de seu potencial crítico reduzidos a cronologias inócuas ou a meras curiosidades culturais, pois o que está em jogo é o controle sobre a formação da consciência dos estudantes. A pedagogia histórico-crítica, ao reconhecer o caráter contraditório da escola, reforça a necessidade de disputar esse espaço, afirmando o ensino de filosofia como prática que pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade e transformá-la.

Logo, a negação institucional da filosofia crítica não é mero descaso, mas estratégia política. Trata-se de impedir que a filosofia cumpra sua função histórica: formar sujeitos capazes de interpretar o mundo criticamente e de transformá-lo. O silenciamento da filosofia é o silenciamento da possibilidade da práxis da união entre teoria e ação, entre pensamento e transformação social.

2.4. A destruição planejada: diagnóstico e resistência

O capital não destrói a filosofia apenas pela ausência, mas também pela perversão de sua prática. Ao transformar o ensino em treinamento, o conteúdo filosófico é diluído em atividades mecânicas, em análises superficiais de textos ou em discussões abstratas sem vínculo com a realidade social. A educação deixa de ser formação e se converte em

adestramento. Entretanto, essa destruição não se dá sem resistência. Há professores que, mesmo em condições precárias, insistem em realizar um ensino filosófico vivo, dialógico e provocador. Inspirados por Freire e por tradições críticas, esses educadores ressignificam a sala de aula como espaço de encontro, diálogo e problematização, afirmando a filosofia como prática de liberdade.

Nesse horizonte, a crítica ao ensino da filosofia sob o regime do capital não se limita à denúncia das condições precárias em que a disciplina é ministrada, mas aponta para a necessidade de resgatar seu caráter político e transformador. Tal crítica deve ir além da simples constatação da marginalização institucional, exigindo a construção de práticas pedagógicas contra-hegemônicas que resgatem a filosofia como instrumento de leitura e subversão da realidade.

Essa reconstrução do ensino filosófico requer, portanto, uma pedagogia orientada pela práxis, entendida não apenas como a articulação entre teoria e prática, mas como ação consciente e transformadora da realidade. Nos moldes propostos por Paulo Freire, a práxis se configura como movimento dialético no qual reflexão e ação se retroalimentam, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente o mundo e atuem para modificá-lo. Essa concepção dialoga com a tradição marxista, para a qual a práxis é o critério de verdade do pensamento, pois é na prática social e na luta concreta que as ideias se validam e ganham sentido histórico. Ensinar filosofia nesse contexto é, portanto, engajar-se na luta de classes por meio da formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a superação da ordem capitalista. É devolver à filosofia seu lugar de desestabilizadora de verdades impostas e de fomentadora de um saber que não apenas explica o mundo, mas o transforma.

Assim, a crítica do ensino da filosofia não pode prescindir da crítica da sociedade capitalista. O ensino da filosofia deve ser parte de um projeto político maior de emancipação humana, capaz de romper com as amarras da alienação e da exploração. Contra a lógica do capital, a filosofia deve afirmar-se como práxis libertadora.

2.5 Considerações finais do capítulo

O ensino da filosofia sob o regime do capital revela-se um campo de disputa profundamente atravessado por interesses ideológicos e econômicos. A tentativa de neutralização ou apagamento da filosofia nas escolas não é acidental, mas integra um projeto de formação que visa a adequação do sujeito à lógica do mercado, não à sua

emancipação. Quando a filosofia é marginalizada, é a própria possibilidade de pensar criticamente a realidade que é colocada em risco.

Entretanto, como vimos, mesmo sob intensa precarização e ataques políticos, persistem práticas pedagógicas insurgentes que mantêm viva a chama do pensamento crítico. Professores e projetos educacionais comprometidos com a formação integral continuam a apostar na filosofia como instrumento de problematização e transformação social. Esses espaços, embora ameaçados, ainda abrem brechas na estrutura reprodutiva da escola, instaurando momentos de escuta, diálogo e construção coletiva do saber.

Por isso, pensar o ensino da filosofia é pensar, também, a escola enquanto aparelho ideológico de Estado e seus múltiplos usos ora reprodutivos, ora potencialmente emancipatórios. É nesse cruzamento entre dominação e resistência que se abre o horizonte para o próximo capítulo, onde analisaremos como as práticas pedagógicas no interior da escola podem tanto reproduzir a ideologia dominante quanto constituir experiências efetivas de emancipação. Se a filosofia representa a possibilidade de interromper a lógica da dominação, é na prática pedagógica concreta no cotidiano escolar, nas metodologias, nas relações entre sujeitos que essa possibilidade se realiza ou se frustra.

Desse modo, a crítica ao ensino da filosofia nos leva inevitavelmente à análise das práticas pedagógicas como campo estratégico da luta ideológica. O próximo capítulo se debruça justamente sobre essa tensão: de que modo a escola, enquanto instituição social, pode ser simultaneamente espaço de reprodução e de resistência? E como a filosofia, inserida nas práticas pedagógicas, pode contribuir para a formação de sujeitos históricos, críticos e transformadores?

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE A REPRODUÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

3.1 Introdução

As práticas pedagógicas não são neutras; elas se configuram como expressões de um projeto político e ideológico que atravessa a escola, seus conteúdos e métodos. Compreender como tais práticas se estabelecem, se perpetuam ou se transformam exige reconhecer a educação como um espaço de disputa. Neste capítulo, tomamos como referência central as contribuições teóricas de Karl Marx, Louis Althusser e Paulo Freire, a fim de analisar criticamente o papel da escola. Como afirma Marx (2008, p. 535), “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem”, o que significa que os processos educativos também estão condicionados pelas contradições sociais. Althusser (1985, p. 65), ao identificar a escola como um dos principais “aparelhos ideológicos de Estado”, ajuda-nos a compreender como a instituição escolar atua na reprodução da ideologia dominante. Por outro lado, Freire (1987, p. 38) insiste que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, apontando para as possibilidades de conscientização e emancipação presentes na prática pedagógica. Ao final, será discutido de maneira mais sistemática o papel da filosofia na constituição de uma prática pedagógica crítica, destacando suas potencialidades no interior da luta por uma educação verdadeiramente libertadora.

3.2 A escola como aparelho ideológico de Estado: a contribuição de Althusser

Louis Althusser, em seu ensaio “Aparelhos ideológicos de Estado” (1970), analisa como, nas formações sociais capitalistas, a manutenção da dominação de classe não se dá apenas pela força, mas também pela ideologia. Para ele, enquanto os aparelhos repressivos de Estado – como o exército, a polícia e o sistema judiciário – operam por meio da coerção física, os aparelhos ideológicos de Estado – como a escola, a religião, a mídia e a família – atuam predominantemente pela via da ideologia, interpelando os indivíduos como sujeitos e moldando sua visão de mundo de acordo com os interesses da classe dominante. Nesse contexto, Althusser afirma que “o aparelho ideológico de Estado, que assumiu a posição dominante, nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica, contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar” (ALTHUSSER, 1985, p. 77). Isso significa que, no capitalismo moderno, a escola tornou-se o principal instrumento de reprodução

da ideologia burguesa, substituindo progressivamente o papel outrora ocupado pela religião. Por meio de práticas aparentemente neutras, a escola transmite valores, normas e conhecimentos que naturalizam a divisão social do trabalho e a subordinação das classes populares, formando indivíduos aptos a ocupar as funções exigidas pela lógica do capital e a aceitar sua posição na estrutura social como algo natural.

A escola, nesse contexto, desempenha o papel central de inculcar a submissão à ordem vigente de forma “naturalizada”. Ao transmitir conteúdos apresentados como neutros, reforça uma lógica de ensino que se aproxima daquilo que Paulo Freire (1987) denomina “educação bancária”, na qual o aluno é tratado como recipiente passivo de informações. Essa forma de ensinar oculta os interesses de classe que permeiam o conhecimento e reduz o processo educativo a um mecanismo de adaptação à ordem social existente. Não é por acaso que, por exemplo, o ensino de História frequentemente apaga ou minimiza as lutas sociais, reforçando uma narrativa de progresso linear, harmônico e pacífico. Essa forma de abordagem, segundo Saviani (2008), é expressão de uma pedagogia vinculada aos interesses da classe dominante, que busca manter a coesão social pela ocultação dos conflitos de classe e das contradições históricas. De modo semelhante, Althusser (1970) explica que os aparelhos ideológicos do Estado entre eles a escola opera justamente pela naturalização dessas representações, reproduzindo a ideologia dominante sob a aparência de neutralidade. Assim, ao omitir as lutas populares e os processos de resistência, o ensino histórico contribui para a manutenção de uma consciência histórica alienada, afastando os estudantes da compreensão crítica de seu papel como sujeitos históricos. A matemática é ensinada como lógica pura, desconectada de sua função no processo produtivo; e a linguagem é padronizada conforme os usos da classe dominante, marginalizando os modos populares de expressão. Althusser aprofunda essa análise ao destacar que, na escola:

“aprende-se a ler, a escrever, a contar – portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção [...] Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as ‘regras’ dos bons costumes [...] regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1985, p. 57–58).

Ou seja, para além da transmissão de saberes técnicos, a escola exerce uma função ideológica decisiva: formar indivíduos conforme os padrões exigidos pela estrutura de classes capitalista, ensinando-os a ocupar “naturalmente” o lugar que lhes cabe na divisão

social do trabalho. Dessa forma, a educação escolar participa da reprodução da ideologia dominante não apenas pelo que ensina, mas também pelo que silencia ou oculta, moldando corpos e mentes para aceitar a lógica da dominação como algo legítimo e inevitável.

Desse modo, a escola forma indivíduos aptos a aceitar seu lugar na hierarquia social, reforçando a divisão entre quem manda e quem obedece. A crítica althusseriana não visa à destruição da escola, mas à denúncia de sua função reprodutiva. A partir dela, abre-se a possibilidade de pensar práticas pedagógicas que desafiem essa função, tornando a escola espaço de questionamento e resistência.

3.3 Prática pedagógica e emancipação em Paulo Freire

Na contramão da reprodução ideológica, Paulo Freire propõe uma pedagogia baseada no diálogo, na problematização e na consciência crítica. Para ele, a educação é um ato político. Não existe educação neutra: ou ela serve à libertação dos oprimidos ou à manutenção do status quo.

A prática pedagógica tradicional, chamada por Paulo Freire de “educação bancária”, parte da concepção de que o conhecimento é uma doação que o educador faz aos educandos. Nessa perspectiva, o aluno é considerado um ser passivo, cuja única função é receber, armazenar e repetir as informações fornecidas. “O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Trata-se, portanto, de uma pedagogia que reduz o ensino a um ato mecânico e hierárquico, reforçando a alienação e a adaptação acrítica à realidade existente.

A educação bancária é, segundo Freire, uma forma de opressão, pois impede a formação de sujeitos autônomos e críticos. Ao tratar o educando como objeto, ela nega sua humanidade e sua capacidade de pensar o mundo de forma reflexiva. “É puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101). Essa crítica freiriana denuncia o caráter conservador e domesticador da escola tradicional que, ao invés de contribuir para a transformação social, se limita a reproduzir a ideologia dominante e a preparar os indivíduos para ocupar posições pré-determinadas no sistema capitalista.

Em oposição à educação bancária, Freire propõe uma pedagogia libertadora, baseada no diálogo e na problematização da realidade. Nessa abordagem, educador e

educando compartilham saberes e constroem juntos o conhecimento a partir de sua experiência concreta. O professor deixa de ser o centro exclusivo do saber e passa a ser também aprendiz, reconhecendo a historicidade e o valor dos saberes populares. A educação libertadora é, portanto, um ato político que visa a conscientização e a emancipação dos oprimidos, permitindo que eles compreendam sua realidade e se tornem sujeitos ativos de sua própria história.

Freire resgata a dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados, propondo que a sala de aula se transforme em espaço de escuta e ação. Nesse horizonte, sua afirmação de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” que indica que a compreensão da realidade concreta dos educandos é condição para uma educação significativa. Isso significa reconhecer que todo ato de leitura e escrita está enraizado em experiências sociais, culturais e históricas, e que ignorar esse contexto é reduzir o conhecimento a um exercício mecânico. Ao valorizar os saberes prévios dos alunos e relacioná-los criticamente aos conteúdos escolares, o processo educativo deixa de ser mera transmissão de informações para tornar-se um momento de diálogo e conscientização, em que a leitura da palavra ganha sentido na medida em que se articula à leitura do mundo. Sua proposta se alinha à concepção marxista de que a superação da alienação passa pela prática consciente e coletiva. Ao articular educação e política, Freire inaugura uma pedagogia da esperança, voltada para a transformação social.

3.4 A crítica marxiana da educação e o lugar da filosofia

O texto “Instrução e Revolução”, de Karl Marx e Friedrich Engels (2011), presente na coletânea Textos sobre Educação e Ensino propõe uma crítica radical à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para os autores, essa divisão imposta pelo modo de produção capitalista perpetua a desigualdade: à classe dominante são reservados os saberes teóricos e reflexivos; à classe trabalhadora, a função mecânica da execução. Trata-se, portanto, de uma formação educativa que reproduz a estrutura de dominação, garantindo a manutenção do status quo.

No pensamento educacional de Marx, a categoria de omnilateralidade ocupa lugar central, contrapondo-se diretamente à formação unilateral característica do modo de produção capitalista. A unilateralidade se expressa na fragmentação do trabalho e na especialização restrita, que limitam o desenvolvimento humano ao reduzir os indivíduos a funções parciais dentro da engrenagem produtiva. Em oposição, Marx defende a

abolição dessa cisão por meio da integração entre instrução, trabalho produtivo e formação moral e política. Como ele afirma em suas Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório (1866), a combinação de trabalho produtivo com educação mental, exercício físico e instrução politécnica elevará a classe operária a um nível superior ao das classes superior e média. A educação, nesse sentido, não é concebida como mero instrumento de ascensão individual, mas como parte fundamental de um projeto coletivo de transformação das condições materiais de existência. A escola, nesse horizonte, deve contribuir para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, promovendo a unificação entre teoria e prática e formando sujeitos históricos capazes de compreender e intervir na construção de uma nova sociedade.

No âmbito da análise marxista, a filosofia ocupa uma posição estruturalmente ambivalente, cuja função depende diretamente de sua vinculação ou desvinculação com a realidade material. Quando reduzida à contemplação abstrata, isolada das condições concretas de existência e das relações sociais de produção, a filosofia tende a se converter em ideologia no sentido marxiano funcionando como um aparato simbólico que naturaliza e legitima as estruturas dominantes, ocultando suas contradições e impedindo a consciência crítica. Essa forma de ideologia não apenas máscara os conflitos de classe, mas também contribui para a reprodução da alienação, ao apresentar a ordem vigente como necessária e imutável.

Por outro lado, quando a filosofia se articula à práxis, isto é, à ação transformadora enraizada na realidade histórica ela adquire um papel revolucionário. Nesse sentido, a filosofia deixa de ser mera interpretação do mundo e passa a ser instrumento de sua transformação. Retomar a Tese 11 de Marx sobre Feuerbach (“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; o que importa é transformá-lo”) é essencial para compreender essa virada epistemológica e política. A filosofia crítica, comprometida com a emancipação humana, atua como força desnaturalizadora das estruturas sociais, revelando suas contradições internas e abrindo espaço para sua superação dialética.

Essa concepção não apenas redefine o papel da filosofia, mas também a insere no cerne da luta de classes, como ferramenta de ruptura com a alienação e de construção de uma nova consciência social. Ao se vincular à práxis, a filosofia torna-se parte ativa do processo histórico, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de intervir na

realidade e transformá-la radicalmente. Assim, longe de ser um saber neutro ou contemplativo, a filosofia marxista é, por excelência, crítica, histórica e revolucionária.

Incorporar a filosofia na prática pedagógica crítica significa, portanto, criar condições para que os educandos desenvolvam a capacidade de pensar o mundo em sua totalidade, de compreender suas mediações históricas e de agir para transformá-lo. Filosofar é problematizar o aparente, buscar a essência, e sobretudo intervir na realidade. A sala de aula, nesse sentido, deixa de ser um espaço neutro de transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de práxis de reflexão e ação transformadora, onde se educa para a emancipação e não para a adaptação.

3.5 Contradições e possibilidades nas práticas pedagógicas atuais

O sistema educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades, oferece terreno fértil para a análise das contradições pedagógicas. De um lado, temos políticas públicas que promovem avaliações padronizadas, currículos centralizados e métricas de desempenho, alinhando-se à lógica do capital. De outro, encontramos educadores e projetos que resistem a essa normatização e constroem práticas críticas, baseadas na realidade dos estudantes e na promoção da justiça social.

Muitas escolas públicas, apesar da precariedade estrutural e da insuficiência de recursos, têm buscado implementar pedagogias contra hegemônicas que desafiam a lógica da reprodução social. Projetos de educação popular, gestão democrática, inclusão cultural e currículo integrador são estratégias concretas que revelam o potencial emancipador da prática pedagógica crítica. Esses projetos, muitas vezes construídos coletivamente por educadores, estudantes e comunidades, indicam caminhos possíveis para a construção de uma escola comprometida com a transformação social.

Um exemplo notável de educação crítica e emancipadora pode ser observado em escolas regulares brasileiras que, mesmo inseridas no circuito comum estaduais, municipais e privadas, desenvolvem práticas pedagógicas que resistem à lógica da padronização neoliberal. A Escola Municipal Anne Frank, em Belo Horizonte (MG), é referência nacional e internacional por seu ensino democrático e protagonismo estudantil. Projetos como o Anne Frank Viva e o Bosque da Paz articulam história, justiça social e participação comunitária, promovendo uma formação integral e cidadã.

Um exemplo emblemático de educação crítica dentro da rede pública regular é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, localizado na

zona sul de São Paulo. Voltado para estudantes que foram excluídos do sistema educacional tradicional, o CIEJA rompe com a lógica escolar convencional ao construir um currículo vivo, flexível e profundamente conectado à realidade dos sujeitos. A escola valoriza as trajetórias de vida dos estudantes, muitos deles trabalhadores, mães solas, pessoas em situação de vulnerabilidade ou migrantes, e transforma essas experiências em ponto de partida para o processo educativo.

Inspirado na pedagogia freiriana, o CIEJA promove uma educação dialógica, onde o conhecimento é construído coletivamente, e os conteúdos escolares são problematizados a partir das questões concretas que atravessam a vida dos alunos. A gestão democrática, os projetos interdisciplinares e o uso do território como espaço educativo são marcas da instituição. A escola também atua como espaço de acolhimento e reconstrução da autoestima, promovendo a reinserção social e profissional dos estudantes por meio de práticas que articulam saberes acadêmicos e populares.

Ao resistir à fragmentação curricular e à padronização imposta pelas políticas educacionais neoliberais, o CIEJA Campo Limpo se afirma como um espaço de emancipação, onde a educação é compreendida como direito, prática de liberdade e instrumento de transformação social. Sua atuação mostra que é possível construir uma escola pública de qualidade, crítica e inclusiva, mesmo dentro dos limites do sistema educacional vigente.

Essas práticas pedagógicas evidenciam que, embora inseridas em um sistema educacional historicamente marcado pela reprodução das desigualdades sociais, as escolas públicas têm o potencial de se constituírem como espaços de resistência ativa. Ao promoverem a valorização do território e dos saberes locais, ao reconhecerem a cultura popular como fonte legítima de conhecimento, ao incentivarem a participação democrática de toda a comunidade escolar e ao articularem diferentes saberes acadêmicos, empíricos e comunitários essas experiências pedagógicas revelam que a emancipação não é uma utopia distante ou um conceito abstrato. Pelo contrário, ela se concretiza no cotidiano escolar, nas relações entre sujeitos, nas escolhas metodológicas e na construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma prática viva, em constante transformação, que desafia as estruturas excludentes e aponta para uma educação comprometida com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Contudo, essas iniciativas enfrentam resistências: falta de recursos, sobrecarga docente, burocratização e censura ideológica. Além disso, o avanço de discursos ultraconservadores nas últimas décadas tem ameaçado a autonomia pedagógica e criminalizado abordagens críticas e transformadoras.

3.6 Educação como campo de disputa ideológica

Como afirma Justino (2015), a educação deve ser compreendida como um campo de disputa no interior do capitalismo. Não basta reconhecer a opressão; é preciso desenvolver práticas pedagógicas que a enfrentem. A ideologia atua de forma sutil, naturalizando a desigualdade, e a escola, muitas vezes, age como mediadora dessa operação simbólica.

A prática pedagógica crítica exige vigilância epistemológica e compromisso político, pois educar de forma transformadora implica estar atento aos fundamentos do conhecimento que orientam o ensino e assumir a intencionalidade da educação como ato político. A vigilância epistemológica significa questionar constantemente quais saberes estão sendo ensinados, de onde vêm esses saberes e a quem eles servem evitando a reprodução de preconceitos, estigmas ou visões hegemônicas que excluem outras formas de conhecimento. Já o compromisso político refere-se à responsabilidade ética do educador em reconhecer que sua prática tem impacto direto na formação de sujeitos e na sociedade. É preciso romper com o mito da neutralidade e entender que toda ação pedagógica carrega escolhas e valores. Ao formar sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la, a escola pode se tornar uma verdadeira trincheira de resistência frente às desigualdades sociais. No entanto, para que isso se concretize, é essencial garantir formação docente sólida, que prepare o educador para atuar com consciência crítica; valorização profissional, que reconheça o papel estratégico do professor; gestão democrática, que envolva toda a comunidade escolar nas decisões; e políticas públicas comprometidas com a equidade, que assegurem condições reais para uma educação justa e inclusiva.

3.7 Considerações finais: a práxis como horizonte pedagógico

As análises aqui desenvolvidas demonstram que a prática pedagógica não é mero exercício técnico, mas expressão de um projeto de sociedade. Ao articular os aportes de Althusser, Freire, Marx e Justino, vemos que a educação tanto pode servir à reprodução da ordem quanto à sua transformação.

A filosofia, nesse percurso, aparece como ferramenta indispensável para a leitura crítica e transformadora do mundo. Seu lugar na educação deve ser repensado a partir de uma perspectiva histórica e materialista, vinculada às lutas sociais e à emancipação humana.

A superação da escola como aparelho ideológico de Estado requer mais do que reformas curriculares: exige a transformação das condições objetivas da vida social. Nesse sentido, o papel do educador é político, formativo e revolucionário. A práxis pedagógica é, portanto, horizonte e caminho para uma nova educação.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo refletir criticamente sobre o ensino da filosofia no ensino médio brasileiro, compreendendo as suas limitações, potencialidades e desafios a partir da utilização de várias abordagens, ancorado nas contribuições de autores como Karl Marx, Louis Althusser, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Justino de Sousa Júnior, o estudo demonstrou que a presença da filosofia na escola não é apenas uma questão de currículo ou metodologia, mas um tema estrutural, atravessado por interesses ideológicos, econômicos e políticos profundamente vinculados à lógica do capital.

Partindo da contextualização histórica da educação brasileira desde a Era Vargas até o Plano Nacional de Educação de 2001–2010, vimos que o sistema educacional nunca foi neutro. Ele nasceu e se desenvolveu marcado por desigualdades estruturais, com forte influência da elite e, posteriormente, de interesses empresariais. A dualidade estrutural entre uma formação crítica para poucos e uma formação técnica e disciplinadora para muitos se manteve como eixo de organização da escola brasileira. Essa estrutura educacional, em grande medida, atende às exigências do capital: forma mão de obra barata, naturaliza a desigualdade social e oculta as contradições da ordem vigente.

A filosofia, nesse contexto, representa uma possibilidade de ruptura com os modelos tradicionais de ensino, não por algum caráter idealizado, mas por sua capacidade de promover questionamento, análise crítica e reflexão sobre a realidade. Ao tensionar os limites da escola convencional, essa disciplina incomoda justamente por estimular o pensamento autônomo e a crítica social. Por isso, tem sido alvo de ataques sistemáticos: ora é retirada da grade curricular, ora é esvaziada de sentido, reduzida a conteúdos genéricos e despolitizados como ocorreu com a implementação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Tais medidas não são neutras: expressam um projeto político que busca controlar a formação da juventude, silenciar vozes críticas e alinhar a educação às demandas do mercado, em detrimento da formação cidadã e do pensamento livre. Nesse contexto, a filosofia desafia o funcionamento tradicional da escola, especialmente quando esta atua como instrumento de reprodução ideológica, ao estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre os valores que sustentam a ordem vigente.

Segundo Althusser, a escola ocupa posição central na reprodução das condições de produção. Ela atua não apenas pela transmissão de saberes, mas pela formação ideológica dos sujeitos. Ensinar filosofia, portanto, pode ser um ato revolucionário, desde

que se recuse a lógica da domesticação e se comprometa com a práxis. E foi com base nessa concepção que este trabalho propôs uma crítica ao modo como a filosofia é geralmente ensinada: reduzida a cronologias de autores, descolada da realidade dos estudantes e desprovida de um projeto formativo transformador.

A lógica capitalista transforma o conhecimento em mercadoria e, com isso, esvazia a função educativa da escola. O ensino passa a ser pensado em termos de resultados, produtividade, desempenho e empregabilidade. Esse movimento é perceptível na forma como os indicadores educacionais são utilizados: o ENEM, o SAEB, o IDEB transformam o aprendizado em números, apagando as histórias, os contextos, os conflitos. Nessa lógica, a filosofia aparece como um “problema”, pois seu valor não pode ser quantificado nem imediatamente monetizado. É por isso que sua presença incomoda. E é por isso que sua manutenção, em condições significativas, é uma forma de resistência.

O trabalho também procurou demonstrar que o ensino da filosofia, quando concebido de forma crítica e articulado com um projeto de educação libertadora, torna-se ferramenta fundamental para a formação de sujeitos históricos, conscientes e transformadores. As práticas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire apontam para uma educação dialógica, problematizadora e voltada à emancipação. Não se trata apenas de “dar voz” ao estudante, mas de permitir que ele construa, com o professor, um saber enraizado na sua realidade, e que o capacite para intervir nela. A filosofia, nesse modelo, deixa de ser uma disciplina “a mais” e passa a ser um eixo articulador de um currículo comprometido com a justiça social.

Os exemplos concretos analisados como a Escola Municipal Anne Frank, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) demonstram que, mesmo em um sistema educacional profundamente desigual, é possível construir experiências pedagógicas contra hegemônicas. Essas práticas revelam que a escola pode ser, ao mesmo tempo, espaço de reprodução e de resistência. Quando os professores se recusam a ensinar “para a prova” e passam a ensinar “para a vida”, quando colocam em diálogo os saberes populares e os conteúdos escolares, quando fomentam o pensamento crítico e a ação coletiva, a escola se transforma. Ela deixa de ser um instrumento da dominação para se tornar território de luta.

Essa transformação da escola em espaço de resistência e formação crítica não ocorre de forma espontânea. Ela exige coragem política, formação crítica, articulação

coletiva e políticas públicas comprometidas com os direitos sociais. Nesse processo, a formação docente assume papel central, especialmente no caso dos professores de filosofia, que precisam estar preparados para lidar com os dilemas e contradições do mundo contemporâneo. Isso inclui enfrentar o avanço do conservadorismo, o negacionismo científico e histórico, e os discursos autoritários que ameaçam a democracia e os direitos humanos. Para que possam exercer esse papel com responsabilidade e profundidade, é necessário investir em formação inicial sólida, que articule teoria e prática, e em formação continuada, que permita o diálogo com os desafios atuais. Além disso, é fundamental garantir valorização profissional, com condições dignas de trabalho, reconhecimento social e autonomia pedagógica, bem como fomentar a construção de redes de apoio pedagógico e político, que fortaleçam o coletivo docente e promovam práticas colaborativas. Sem esses elementos, a atuação filosófica na escola corre o risco de ser esvaziada, perdendo seu potencial de provocar reflexão, questionamento e transformação. É preciso investir na formação continuada, na valorização profissional e na construção de redes de apoio pedagógico e político.

A pesquisa aqui desenvolvida deixa claro que o destino da filosofia nas escolas brasileiras está intrinsecamente ligado ao projeto de sociedade que se pretende construir. Se o objetivo for apenas formar trabalhadores eficientes e obedientes, a filosofia, nesse contexto, tende a ser percebida como um incômodo para a lógica funcional da escola, justamente por seu potencial de questionamento e crítica. Mas se o objetivo for formar cidadãos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação do mundo, a filosofia será indispensável. E mais: será subversiva, pois colocará em xeque os valores do capital e abrirá caminhos para a emancipação.

Portanto, a defesa da filosofia nas escolas não se trata de uma valorização abstrata da disciplina, mas de uma afirmação da necessidade de espaços educativos que promovam o pensamento crítico, a reflexão sobre a realidade e o enfrentamento das desigualdades. No entanto, é preciso esclarecer: a democracia que se defende é aquela que vai além da formalidade liberal, buscando participação efetiva, pluralidade de vozes e inclusão social. A justiça, por sua vez, não é a justiça burguesa baseada na meritocracia e na manutenção da ordem, mas uma justiça social comprometida com a equidade, os direitos humanos e a dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados. A filosofia, nesse contexto, deve estar presente não apenas nos currículos, mas nas práticas pedagógicas cotidianas, nos diálogos com os estudantes e na construção coletiva do saber. Não basta repetir conceitos

ou citar autores consagrados: é preciso que a filosofia se conecte com a realidade concreta dos sujeitos, provocando reflexão, ação e transformação. Sua presença na escola é, portanto, uma aposta na formação de sujeitos capazes de questionar, resistir e propor alternativas ao modelo dominante.

Este trabalho se encerra com a compreensão de que a presença da filosofia na escola pública, quando articulada a um projeto pedagógico crítico, pode contribuir para o enfrentamento das formas de ensino que reproduzem alienação e conformismo. Não se trata de idealizar a disciplina, mas de reconhecer seu potencial como ferramenta de análise, problematização e intervenção na realidade. A escola pública, apesar dos constantes ataques e da precarização estrutural, ainda representa um espaço possível embora limitado para a construção de práticas educativas voltadas à formação de sujeitos críticos. Essa construção não ocorre de forma espontânea: ela exige intencionalidade pedagógica, compromisso político e condições materiais adequadas. É na prática cotidiana dos professores e estudantes, na escuta ativa, na leitura crítica do mundo vivido e na abertura ao diálogo, que se pode gestar uma educação comprometida com a transformação social, com a ampliação de direitos e com a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em sua realidade.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 11. reimpr. (Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque).

ARROYO, Miguel. **Escola e pobreza: notas para pensar uma pedagogia contra-hegemônica**. In: ARROYO, Miguel. *Escola: território de tensões*. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

ASHOKA (EUA) (org.). **Escola Municipal Anne Frank**. [S. l.], 27 set. 2025. Disponível em: <https://www.ashoka.org/en-us/network-member/changemaker-school/escola-municipal-anne-frank>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 642, de 16 de setembro de 2025**. Institui o Programa Educação para a Cidadania e para a Sustentabilidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 set. 2025.

BRASIL247. **Fundação ligada a Lemann terá parceria com ministérios da Educação e das Comunicações**. Brasil 247, 25 set. 2023. Disponível em: <https://www.brasil247.com/regionais/brasil/fundacao-ligada-lemann-tera-parceria-com-ministerios-da-educacao-e-das-comunicacoes>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Pro-Posições, Campinas, v. 27, ed. 1, p. 155-177, 2016.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que sala de aula**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Escola, filosofia e o direito à reflexão**. *Diário do Litoral*, 2024. Disponível em: <https://www.diariodolitoral.com.br/colunistas/olhar-filosofico/marilena-chau-i-escola-filosofia-e-o-direito-a-reflexao/1851/>. Acesso em: 18 set. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Anatomia do novo neoliberalismo. Artigo de Pierre Dardot e Christian Laval**: Artigo de Pierre Dardot e Christian Laval. Rio Grande do Sul, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/591075->

anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval. Acesso em: 25 jun. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, Silvio. **Emancipação e revolução em Paulo Freire: possibilidades para pensar o ensino de filosofia**. In: Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/79596519/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALLO, Silvio. **Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In: SILVA JUNIOR, Celso dos S.; STRAIMAN, Ronei (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Ed. Contexto, 2011. Disponível em: <https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o Ensino Médio**. Brasil: Papirus Editora, 2013.

GAZETA DO POVO. **Reportagem sugere conflito de interesses entre grupo de Lemann e MEC**. Gazeta do Povo, 25 set. 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/reportagem-sugere-conflito-de-interesses-em-decisoes-de-r-66-bilhoes-entre-grupo-de-lemann-e-mec/>. Acesso em: 18 set. 2025.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento**. 1. ed. Brasil: Penguin-Companhia, 2022.

KNACKFUSS, Adriana Maria Falkembach; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **Políticas públicas para a educação integral e de tempo integral no contexto da educação do campo**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2023, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/6604678907518_27032024153801.pdf. Acesso em: 18 set. 2025

KOHAN, Walter Omar. **A escola pública como espaço de resistência**. In: MORAES, Maria Cândida (org.). A escola e a práxis educativa: novas perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MARX, Karl. **Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. 1866**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: [s. n.], 2006.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação no MST**. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 28 maio 2025.

NASCIMENTO, Christian Lindberg L. do. **A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia.** *Trilhas Filosóficas*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 181–201, 2019. DOI: 10.25244/tf.v12i1.31. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/31>. Acesso em: 25 jun. 2025.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Thiago Silva Freitas; GILABERTE, Danielle. **Emancipação e revolução em Paulo Freire.** [S. l.], 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/79596519/Emancipa%C3%A7%C3%A3o_e_revolu%C3%A7%C3%A3o_em_Paulo_Freire?uc-g-sw=17551126. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, Thiago Silva Freitas. **Em defesa de um ensino de filosofia e de uma prática filosófica como interpretação e transformação da realidade.** *Philosophos - Revista de Filosofia*, v. 28, n. 2, p. 1–15, 2023. DOI: 10.5216/phi.v28i2.76901. [NIEP-Marx – UFF]

OLIVEIRA, Thiago Silva Freitas. **A Tese 11 e suas implicações para um ensino e uma prática de filosofia no Brasil.** In: COLÓQUIO MARX E O MARXISMO – MM2023, Niterói. Anais [...]. Niterói: NIEP-Marx/UFF, 2023. Disponível em: https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/22_MM2023_IDENT.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

PEREIRA, Ana Maria. **Currículo integrado e educação popular: experiências em escolas públicas.** *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 785–808, out. 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. **Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna.** Lume – Repositório Digital da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181594/001066231.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica.** *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 8, e18129, p. 1–17, 2023. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=124. Acesso em: 18 set. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal Presidente Campos Salles – Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

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

SILVA, Nélida Fernanda Inácio da. **O Instituto Ayrton Senna na educação pública de Maceió: as parcerias público-privadas no volante da política pública educacional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10176>. Acesso em: 18 set. 2025.

VIEIRA, Angela Maria. **Projeto de história busca fomentar uma educação antirracista**. *Diversa*, São Paulo, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/projeto-de-historia-busca-fomentar-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 18 set. 2025.