

## **ENSINO DE FILOSOFIA, DA RELEVÂNCIA DE SEUS ATORES E DA CONJUNTURA QUE OS ENVOLVE**

THE RELEVANCE OF ACTORS OF THE PHILOSOPHY'S TEACHING AND THE  
CONJUNCTURE THAT SURROUNDS THEM

*Robson Pereira Calça<sup>1</sup>*

**Resumo:**

Neste artigo busco contribuir com a reflexão sobre o ensino da Filosofia na educação básica brasileira, destacando a centralidade de dois dos atores principais deste ensino (o estudante e o professor da escola pública). Para tanto, examino também a conjuntura atual em que tais atores se relacionam, a fim de pensar em que condições o ensino de Filosofia se realiza e como tais condições podem ou devem influenciar tal ensino.

**Palavras-chave:** ensino de Filosofia; educação pública; docência.

**Abstract:**

In this article I will try to contribute to the reflection on the teaching of Philosophy in Brazilian basic education, highlighting the centrality of two of the main actors in this teaching (the student and the public school teacher). To this end, I also examine the current situation in which these actors interact, in order to think under what conditions the teaching of Philosophy takes place and how such conditions can or should influence such teaching.

**Keywords:** teaching Philosophy; public education; teaching.

---

<sup>1</sup> Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: [rpcalca@id.uff.br](mailto:rpcalca@id.uff.br).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7923749897511329>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1108-1939>

Se ele está no poder no período das relações capitalistas, neste caso, o governo popular está interessado apenas no fato de criar uma escola mais democrática, escola que só pode enfraquecer a natureza da escravidão espiritual das massas, natureza para a qual se volta a escola em uma sociedade capitalista. A democratização da escola democratiza o conhecimento e o impede de se tornar posse exclusiva da classe dominante (Krupskaya, 2017, p. 78).

Neste artigo<sup>2</sup>, pretendo tratar o tema do ensino de Filosofia na educação básica pública<sup>3</sup> brasileira, considerando como elemento central, ainda que em uma perspectiva bastante geral, alguns dos atores que promovem este ensino; e considerando igualmente a conjuntura política em que estes atores se relacionam. Com isto, busco fomentar a reflexão sobre a necessidade de um ensino não alienado da Filosofia – um ensino que, em suas formulações, não abdica da centralidade de tais atores e da conjuntura que os envolve; que não se refugia numa espécie de ensino em si, como se alguém ensinasse Filosofia em uma espécie de vácuo (social, político, histórico).

Em primeiro lugar, cabe explicitar este ponto: quem são tais atores? Podemos começar citando os estudantes e os professores da educação básica. Evidentemente, em um texto mais longo, poderíamos incluir nesta análise outros sujeitos que se relacionam, direta ou indiretamente, com este ensino (tais como aqueles que pertencem às famílias e às comunidades dos estudantes e dos professores, assim como os demais trabalhadores da educação escolar, ou ainda aqueles envolvidos na formação dos professores), mas, somente por uma questão de espaço para análise, o escopo desta tratará apenas (e introdutoriamente) dos estudantes e professores de Filosofia da educação básica.

Sendo assim, ao tratar dos estudantes, parto da necessidade da luta pelo reconhecimento e pela garantia de um de seus direitos mais caros: o direito à educação. A partir disso, eu começo colocando uma questão: a Filosofia deve ser defendida como um direito de todos? Como parte inseparável do direito à educação?

Assumindo o pressuposto metodológico do materialismo histórico de compreender a prática social como o critério da verdade, poderíamos responder, a princípio, que, no nosso tempo histórico, aquele que domina os conteúdos e os talentos filosóficos está muito mais bem armado para a vida do que aquele que não os domina. Mais bem armado para compreender os fenômenos do real e para travar as suas disputas.

Isto também será verdade se, ao invés de assumir o pressuposto materialista, assumirmos a tese central do Iluminismo, que vê na formação humanista, e especialmente na Filosofia, a chave da emancipação do homem. Por isso, tratar o acesso escolar à Filosofia como parte inseparável do direito à educação parece, no mínimo, uma boa hipótese de partida.

Como nos lembra Silvio Gallo (2007), para maioria dos jovens brasileiros, se eles não entrarem em contato com a Filosofia no Ensino Médio, não entrarão em

<sup>2</sup> Este artigo é baseado em apresentação realizada em 30/08/2023, no VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, na Universidade Federal de Santa Maria-RS.

<sup>3</sup> Isto, claro, sem fechar os olhos para a grande diversidade que esta educação encerra, como o ensino regular e a educação de jovens e adultos; o ensino noturno e o diurno, contexto urbano ou rural, os ensinos fundamental e médio, este constituído 90% nas redes estaduais etc.

lugar nenhum, em momento nenhum, em toda a sua vida – e, como diz Franklin Leopoldo e Silva, em um texto de 1993:

A atividade filosófica atualmente possui algo que se aproxima da militância, no sentido de um compromisso de resgate com a experiência consciente do estar no mundo. Este compromisso precisaria ser nitidamente assumido no nível do ensino da Filosofia, tanto no Segundo Grau como na Universidade. O fundamento deste compromisso é que a Filosofia e seu ensino têm como meta dar ao homem contemporâneo o que lhe é devido, mesmo que este não o saiba nem o queira (Silva, 1993, p. 805)

No entanto, Dalton Alves (2014), Guillermo Obiols (2002) e tantos outros nos lembram que a Filosofia historicamente ensinada nas escolas (tantas vezes retirada ou marginalizada dos currículos) frequentemente foi uma Filosofia bastante bem comportada, nem sempre tão crítica ou questionadora; e, assim, muito bem adaptada à conservação do *status quo*.

Contudo, a história também mostra (e estes autores o destacam) que a Filosofia pode ser radicalmente crítica e reflexiva – pode contribuir com o processo de transformação da sociedade, no sentido da emancipação humana, combate às opressões e, assim como Dermeval Saviani (1980), eu acrescentaria, com a superação da sociedade de classes.

O professor, contudo, vem sendo progressivamente aliado dos recursos necessários para proporcionar esta *experiência consciente de estar no mundo*, a ser resgatada<sup>4</sup>. Como sabemos, há um processo histórico, que remonta pelo menos ao século XIX, que podemos chamar de proletarização do trabalho docente, via precarização. A reforma do Ensino Médio que observamos na atualidade aprofunda este processo - por exemplo, forçando o docente a ministrar disciplinas para as quais ele não foi formado (às vezes até mesmo disciplinas pseudocientíficas), aprofundando, por sua vez, a dependência em relação ao material didático; e a cursos de formação continuada que lhe serão vendidos por alguma mega fundação privada.

Entretanto, como dito, este processo de proletarização da docência tem longa duração histórica – e coincide com a feminilização e pauperização desta categoria, constituindo, por sua vez, em mais um exemplo histórico da funcionalidade do machismo em uma sociedade de classes, marcada pela exploração do trabalho. No entanto, o que fundamenta tal proletarização é menos a pauperização do professor do que a alienação de seu trabalho docente – podendo-se, inclusive, um trabalho mais mal remunerado ser, em última instância, menos alienado que um outro.

Isto porque, quanto menos a parte criativa, propriamente intelectual, deste trabalho (como a preparação do curso, da aula, das formas de avaliação, da necessária reflexão didática para contextos, públicos e temas específicos) é retirada da decisão do professor; quanto mais tudo isto lhe chega pronto, em forma de imposição ou coerção nas suas relações de trabalho, em suma, quanto mais o professor for tratado como mero aplicador (de fórmulas elaboradas por outrem),

---

<sup>4</sup> Cabe esclarecer que, no texto de Silva, este resgate não consiste em uma espécie de nostalgia, pautada na crença de que, no passado, as pessoas fossem mais conscientes. Trata-se do resgate (da experiência consciente de estar no mundo) em relação à fragmentação cultural (hostil à reflexão filosófica), produzida em nosso tempo histórico.

menos se reconhecerá no *produto final* do seu trabalho – e mais alienado deste estará.

Esta condição é especialmente dramática para o professor de Filosofia da educação básica, pois o estímulo à reflexão filosófica não é padronizável – muito embora seja possível trabalhar com referências gerais, oriundas sobretudo de seu repertório de experiências com este ensino. Deste modo, faz-se necessário pensar o ensino de Filosofia, como mencionado, não em si mesmo, mas dentro destes marcos estruturais.

Para tanto, além de uma realidade de superlotação das salas de aulas, da intensificação do trabalho docente, da carga horária quase sempre reduzida da disciplina de Filosofia, é preciso considerar ainda o que foi a super expansão do Ensino Médio no Brasil<sup>5</sup>, a partir de 2003; e como esta super expansão despertou interesses poderosos em setores da classe dominante brasileira – acirrando a disputa pelos recursos públicos, pelo currículo e pelo próprio sentido da educação nesta etapa da educação básica – disputa esta que pode, por um lado, popularizar o acesso à Filosofia (reconhecendo-a na prática como um direito), ou, por outro, manter a Filosofia em um lugar social (que ela tradicional e hegemonicamente ocupou), pois, como diz Cerletti:

Ensinar significa tirar a Filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos, para expô-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Por certo, cada um escolherá se filosofa ou não, mas deve saber que pode fazê-lo, e que não é um mistério insondável, tesouro de poucos. E nisso o professor tem uma tarefa fundamental: estimular a vontade (Cerletti, 2008, p. 41).

Este estímulo à vontade, todavia, pressupõe a busca pelo universo de referências daqueles a quem se pretende estimular intelectualmente. Por isso, além da situação concreta, hegemonicamente constituída, do professor brasileiro, também é preciso buscar compreender quem é a classe trabalhadora brasileira (à qual professores e estudantes da escola pública pertencem). Ela não é uma abstração. Ela tem raça, gênero, CEP, é cada vez mais precarizada no mundo do trabalho, ela engravida na adolescência e sai da escola, não tem acesso à saúde, saneamento básico e cada vez menos aos bens de cultura criados pela humanidade – como a Filosofia.

A imensa maioria alunado da educação básica, para quem defendemos o ensino de Filosofia, é composta precisamente por esta classe. Cabe-nos, então, questionarmos: que ensino de Filosofia interessa (faz-se relevante e significativo) para os seus membros? Nós que defendemos que o Ensino de Filosofia, para ser significativo, não deve estar alienado da realidade do aluno, não podemos ignorar ou tratar como secundária a condição de trabalhador precarizado, que atinge a sua formação e que marcará toda a sua vida. Condição que o professor compartilha, parcial ou integralmente.

Há uma materialidade econômica na base do ensino de Filosofia no nosso tempo histórico, gostemos dela ou não. Por isso, para compreender como esta materialidade pauta as disputas políticas na educação, e marginaliza a Filosofia no currículo da educação básica, é preciso questionar como determinados grupos

<sup>5</sup> Mônica Ribeiro Silva (2017) e Romualdo Portela (2007), entre outros, ajudam-nos a compreender como se deu este fenômeno no Brasil.

sociais estabelecem verdades socialmente válidas; e como tais verdades garantem o seu interesse econômico e a sua dominação política.

Em razão disto, o potencial destruidor do Novo Ensino Médio e a consequente desvalorização do ensino de Filosofia como um direito de todos, não devem ser compreendidos como meros *erros de concepção*; não derivam de um *equivoco teórico*, mas de uma disputa política – que só pode ser bem compreendida pela chave teórica da luta de classes.

É preciso, por exemplo, questionar como ideias hegemonicamente rejeitadas no meio acadêmico tornam-se absolutamente hegemônicas nas políticas públicas da educação. Ideias que são fundamentadas a partir de muito poder político e econômico e que geram benefício para iniciativa privada. Ideias que, portanto, têm uma função de classe: a de defender interesses de classe. Por isso, o procedimento intelectual de tratar como teses *puramente acadêmicas* aquilo que se constitui como verdades de classe, termina por se configurar como uma aceitação das premissas que sustentam as discrepâncias entre consensos acadêmicos e políticas públicas na área da educação.

Assim, na formação ideológica do sujeito neoliberal<sup>6</sup>, como imposição histórica da classe dominante (nacional e internacionalmente), o ensino escolar da Filosofia pode contribuir como contratendência. Mas, para que isto possa ocorrer, é preciso compreender qual é a tendência. E, para isso, a professora Esmeralda Monsores, ao referir-se às novas disciplinas do Novo Ensino Médio, dá-nos boas pistas:

vê-se claramente a psicologização dos problemas sociais, a individualização da responsabilidade pelo *sucesso* ou *fracasso* no mercado de trabalho, a alienação das condições sócio-históricas das relações de trabalho, a normalização do capitalismo e a redução da dimensão humana dos alunos de escola pública à mera condição de vendedores de força de trabalho no mercado (Monsores, 2021, p. 1).

Além disso, também é preciso reconhecer os limites do ensino de Filosofia em tal contexto (muito embora eles nem sempre sejam evidentes), pois, se a condição concreta da vida da imensa maioria da população brasileira não pode, sem imenso prejuízo, estar ausente ou mesmo secundária na formação filosófica do aluno do Ensino Médio, na formação do professor da educação básica, em especial do professor de Filosofia, este prejuízo seria ainda maior.

Como diz Miguel Arroyo (2015), é necessário sublinhar o caráter formativo do trabalho docente e da organização política desde a formação do professor, pois, *se o que define a condição docente é o trabalho, logo, o que deverá definir a formação é o trabalho*. E não o trabalho em abstrato ou idealizado, mas o trabalho, tal como vem se transformando na atual conjuntura. Conjuntura que enseja as suas lutas; e estas a consciência do nosso momento histórico.

O movimento docente vem mostrando que os docentes sabem que não é o padrão de formação que os constitui, mas o trabalho, os educandos com quem trabalham que os constitui e demandam reinventar suas identidades e sua formação. A crença na função constituinte do padrão de formação tem levado a

<sup>6</sup> Para a qual o Novo Ensino Médio constitui um caso exemplar. Como diz Nora Krawczyk, em artigo na Carta Capital, o Novo Ensino Médio significa “flexibilizar as relações de trabalho, flexibilizar a destinação de recursos públicos, flexibilizar o currículo, significa, em suma, a diminuição do papel do Estado na proteção social e do trabalho” (Krawczyk, 2017).

secundarizar na própria formação que os docentes conheçam com profundidade a condição docente, o trabalho. A história da docência, do trabalho docente, do movimento docente em lutas pelos direitos do trabalho tem estado ausentes nos cursos de formação. Uma tensa história que não tem entrado na conformação do protótipo de formação nem do protótipo de docente (Arroyo, 2015, p. 10)

Aqui, portanto, falamos de uma ausência nas nossas formações. Uma ausência que não é absoluta, sejamos justos, mas que é generalizada – e não só na formação do professor de Filosofia, mas que nesta formação específica tende a acentuar-se, como nos mostra o professor Rafael Pereira (2014):

pontos de vista divergentes sobre o papel da formação do professor de filosofia partem de um lugar comum: a valorização do posicionamento filosófico pessoal de cada docente na orientação do seu ensino. Esta importante defesa da responsabilidade filosófica sobre questões de ordem didática e pedagógica é, no entanto, acompanhada frequentemente pelo silêncio acerca do efeito formativo da própria prática de ensino, que confere ao professor uma perspectiva nova sobre sua formação inicial e suas posições filosóficas (Pereira, 2014, p. 10-11).

Este silêncio, ou (no mínimo) esta não centralidade da dimensão do trabalho e da organização política na concretude imediata das relações de ensino e aprendizagem da Filosofia, frequentemente conduz a concepções *a-históricas* de política – e a análises de conjuntura sem luta de classes. Corre-se o risco de que a própria Filosofia esteja alienada da sua força interrogante, da sua radicalidade crítica e até mesmo do seu rigor metodológico.

Afinal, o que a história recuperada pelo professor Dalton Alves (2014) tem a nos ensinar? História que nos remete a uma *Filosofia bem comportada*, relativamente adequada à preservação do *status quo*? A partir deste resgate histórico, parece-me lícito defender que a primeira questão que todos nós, professores de Filosofia, temos que colocar é se nós mesmos não estamos incorrendo neste tipo de prática, tanto quanto os nossos colegas do passado. Parece-me pertinente defender que todo professor de Filosofia (que se quer crítico, questionador) deve se incomodar, deve se inquietar com esta questão.

Longe de querer ser mais um a tentar apontar uma suposta *Doxa dos Filósofos*<sup>7</sup>, sublinho a necessidade de redobrar a nossa vigilância crítica em relação a compreensões idealizadas de aluno, de ensino de Filosofia e de trabalho docente. Pois, neste caso, não é inútil reafirmar algo elementar: estudar Filosofia não nos deixa imunes à ingenuidade e à reprodução acrítica de senso comum.

Pensar o campo e filosofar o ensino<sup>8</sup>, tarefas às quais somos acertadamente chamados, são duas atividades fundamentais e urgentes para o ensino de Filosofia no Brasil. Penso que ambas não podem ser realizadas distantes do terreno concreto da realidade material. Os professores de Filosofia da educação básica são cotidianamente confrontados por esta concretude. De pouco valeria, por exemplo, constatar que um aluno disserta confusamente sobre algum conteúdo filosófico se não se começar por tentar identificar se ele disserta claramente sobre algum outro tema. Pois, se a resposta for *não*, claramente o problema desta escrita transcende o

<sup>7</sup> Para pegar emprestada a expressão de Rémy David (2012).

<sup>8</sup> “Pensar o campo e filosofar o ensino” foi o título adotado pelos organizadores do VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, na Universidade Federal de Santa Maria-RS, como forma de estimular os seus participantes a cumprir estas importantes tarefas.

ensino de Filosofia – muito embora a escrita filosófica possa colaborar com a sua superação.

Então, defendo que o esforço para identificar os limites do ensino de Filosofia em cada contexto, não deve servir, de modo algum, para se conformar a eles, mas para pensar a sua superação e agir de forma conseqüente a ela. Refiro-me aqui, tanto às conseqüências educacionais dos problemas estruturais, quanto aos próprios problemas estruturais.

Na apresentação que deu origem a este artigo citei a letra de uma canção popular (assim como a anedota que envolve a sua composição), a fim de encontrar um elemento alegórico para este ponto que venho desenvolvendo. Trata-se da canção *Meu Pobre Blues*, do compositor capixaba Sérgio Sampaio. Com claras referências ao seu conterrâneo Roberto Carlos, esta letra expõe a angústia de um compositor acostumado a criar letras mais elaboradas, tentando se obrigar a criar um singelo *rockezinho*, ao gosto da Jovem Guarda. Depois de muito sofrer e de não conseguir realizar a tarefa, Sérgio Sampaio como que voltou ao seu estilo, muito mais elaborado, e compôs uma música sobre *não conseguir compor uma música para o Roberto Carlos* – ao mesmo tempo uma homenagem, uma confissão e uma reflexão.

O ensino de Filosofia, em condições as mais precárias imagináveis (e às vezes até difíceis de serem imaginadas), frequentemente só se realiza tocando este limite. O que, de muitas formas distintas, implica conduzir a reflexão para a impossibilidade de uma aula tradicional de Filosofia – de uma aula que tivesse outro tema que não tal precariedade, outra forma que não o questionamento metódico (embora provocativo, lúdico) desta precariedade, suas causas e a necessidade de sua superação.

Não são poucos os autores que defendem que o ensino de Filosofia deve ser significativo; que deve conduzir os estudantes a um incômodo que lhe é próprio; que deve incitá-los com um tipo de provocação que é típico da Filosofia – provocação que se move, como diria Saviani (1980), por um problema imposto pela existência – o problema filosófico: que deve lhes incomodar quase como um problema pessoal.

É possível conduzir os estudantes a esta experiência de promoção cultural trazida pela reflexão filosófica, com o auxílio da história da Filosofia (e seus recursos específicos<sup>9</sup>), de múltiplas maneiras. Através de elementos *não filosóficos* (como textos literários, jornalísticos, quadrinhos, anedotas, artes plásticas etc.), não para permanecer neste espectro *não filosófico* da cultura, mas para chegar ao terreno da interrogação e reflexão filosóficas.

Em um trabalho de iniciação à docência<sup>10</sup>, no qual orientei oito estudantes, por três anos, recolhemos, analisamos e debatemos, junto aos professores, estratégias didáticas para o ensino da Filosofia, que eles haviam elaborado para os mais distintos contextos da rede estadual do Rio de Janeiro, e que eles avaliavam como estratégias bem sucedidas.

---

<sup>9</sup> Nas palavras de Silva, “no que diz respeito à Filosofia enquanto disciplina ministrada no Segundo Grau, entendemos que ela tem um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente” (1993).

<sup>10</sup> Trabalho intitulado *Docência em Debate: a elaboração de estratégias de ensino de Filosofia como fonte de análise, debate e formação*.

Este trabalho deu-nos um demonstrativo bastante amplo daquilo que, numa esfera bem mais reduzida, muitos professores constatarem com a sua própria experiência docente: a diversidade de caminhos possíveis, através dos quais se pode conduzir os estudantes à reflexão filosófica, apenas reafirma o caráter inexoravelmente artesanal da docência, em especial da docência em Filosofia, mesmo nas mais difíceis circunstâncias – e sobretudo quando esta reflexão não vira as costas para tais circunstâncias; para o que as tornam difíceis e para como poderiam ser de outro modo. Isto porque

para além de toda veleidade de controle estrito sobre o fazer docente, que o concebe antes como simples elo não reflexivo entre aquilo que fora elaborado alhures (para ser imediatamente aplicado) e o aluno, também concebido como ente passivo, sempre serão necessárias adaptações – à guisa de tradução do conteúdo científico a ser ensinado para o universo heterogêneo da sala de aula. Estas adaptações e traduções são feitas pelo professor, uma vez que, diferentemente das ciências naturais, que operam através da relação sujeito-objeto, as relações de ensino são de outra natureza: são relações sujeito-sujeito, o que faz delas necessariamente muito menos previsíveis (Calça, 2022, p. 4).

Cabe salientar que, evidentemente, não se trata de diminuir, nem, muito menos, romantizar as péssimas condições de trabalho e estudo que enfrentam cotidianamente professores e estudantes da escola pública. Antes, pelo contrário, trata-se de ressaltar uma situação inaceitável e, diante dela, pensar o ensino de Filosofia, articulado com uma perspectiva de luta política.

Contudo, em tempos de aberta perseguição e criminalização da docência, esta, quando se propõe emancipadora, dificilmente não será questionada pelos vários fundamentalismos que, nos últimos anos, organizaram-se em torno da escola. Não é mais possível pensar o ensino de Filosofia no Brasil (se é que algum dia o foi) sem se considerar, no primeiro plano de nossas preocupações, este tipo de assédio a que os professores estão expostos.

Este problema, imposto pela realidade social, ultrapassa em muito as especificidades da docência da Filosofia na educação básica, mas não podemos mais deixá-lo de fora do nosso horizonte de preocupações. As organizações de professores (e trabalhadores da educação em geral), dos aliados que se encontram nas comunidades escolares, dos acadêmicos de diversas áreas (sobretudo dos cursos de licenciatura), estes e outros grupos vêm discutindo e encontrando formas de lidar com tal problema – que afeta diretamente as condições do ensino de Filosofia na educação básica brasileira. E o que a comunidade filosófica do Brasil tem a oferecer, além da denúncia genérica? Penso que esta questão deveria nos incomodar.

Retomando Guillermo Obiols (2002), este nos lembra que a Filosofia já foi mais fácil de ser ensinada na educação básica, seja na Argentina, seja no Brasil, quando ela se dirigia majoritariamente aos filhos da burguesia e da classe média destes países (ali ela *encaixa-se bem*). Tentar popularizá-la, especialmente quando não se conta com os recursos necessários para isto, implica uma luta política por tais recursos e um desafio teórico e prático de deslocar a Filosofia deste lugar de distinção social, para o lugar de instrumento para a emancipação – e aqui, note-se, assim como Rondon, não evoco a crença iluminista, de difusão máxima da razão, como falso universal:



o que apontamos aqui é que, ao invés dos repetidos lamentos de que a ausência da Filosofia em nosso sistema de ensino se deveu ao seu caráter crítico e radical, e que os governantes sempre a deixaram de fora da educação popular ou pública por receio de que “o povo pensasse”, nossa desconfiança é que seu lugar foi o de um conhecimento colonizado e reproduzido do pensamento metropolitano, e que sempre distinguiu as classes economicamente superiores e as camadas médias da “intelligentsia”, das bárbaras massas populares. Nunca é demais lembrar que só em 2008, num governo que contou com a forte participação de setores populares, é que se universalizou o ensino da Filosofia por todo o sistema regular de ensino nacional, mas mesmo assim com a forte reprovação de parte da comunidade filosófica que afirmava que isso iria “popularizar” ou “empobrecer” (aqui como sinônimos de degradar, corromper) “a” Filosofia (Rondon, 2020).

É a partir da dureza desta leitura que a Filosofia pode constituir muito mais do que a promessa de distinção intelectual, que, por vezes, seu ensino realiza – promessa frequentemente tentadora no ensejo de uma sociedade competitiva. Mais do que armas para o debate, e instrumentos para a compreensão de uma realidade, no mais das vezes contra-intuitiva, o estudo da Filosofia, quando comprometido com a sua popularização, não como um saber que vem de cima (libertar os bárbaros de baixo), mas como um saber que, como diz Mariátegui (2010), não se resume à *simples digestão rudimentar da cultura burguesa*, mas que visa se alimentar *do calor e da seiva populares*, realiza, como em nenhum outro caso, a sua força interrogante e a sua potência transformadora.

## Referências

- ALVES, D. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro/RJ, v. 10, dez. 2014.
- ARROYO, M. Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação. **Movimento**: Revista de Educação, Ano 2, n. 2, 2015.
- CALÇA, R. P.; FRANCISCO, M. F. S. Proletarização da Docência: da nobreza do trabalho intelectual à desqualificação do trabalho manual. **Convenit Internacional (USP)**, v. 39, São Paulo, 2021.
- CERLETTI, A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In*: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia**: Caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- DAVID, R. Difficile égalité des chances: l'enseignement de la philosophie entre aristocratie républicain et démocratisation improbable. **Éditions Collège international de Philosophie**, Paris, 2012.
- GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In*: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: edições Loyola, 2007.
- KRUPSKAYA, N. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRAWCZYK, N. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Carta Capital na Escola**. Opinião. Edição de 21 jul. 2015. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/opiniaopesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 26 maio 2017.

MARIÁTEGUI, J. C. **Política revolucionaria contribución a la crítica socialista: la escena contemporânea y otros escritos**, Tomo 5. Tradução de Jhonatan Alcântara. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2010.

MONSORES, E. C. Ensino Médio vai ter nova disciplina obrigatória em 2022: “Trabalho e Projeto de Vida”. **Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar**. 31 out. 2021. Disponível em: <https://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/90811-ensino-medio-vai-ter-nova-disciplina-obrigatoria-em-2022-trabalho-e-projeto-de-vida>. Acesso em: 27 abr. 2023.

OBIOLS, G. Problemas no Ensino de Filosofia na escola média. *In*: OBIOLS, G. **Uma introdução ao Ensino da Filosofia**. Tradução de Sílvio Gallo. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 661-690, out. 2007.

PEREIRA, R. **Os jogos de linguagem e o ensino de filosofia: uma abordagem wittgensteiniana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RONDON, R. No centro do sertão, o que é doideira às vezes pode ser a razão, ou sobre formação em filosofia e colonialismo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 34, p. 34-42, 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

SILVA, F. L. Por que Filosofia no Segundo Grau? **Estudos Avançados**, São Paulo, 1992.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio, pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

Recebido em: 03/2024  
Aprovado em: 05/2024