

**SOBRE CRIAR FERRAMENTAS
PARA NÃO SE TORNAR UMA: A
AULA DE FILOSOFIA COMO ESPAÇO
CONTRA UMA EDUCAÇÃO DE
ADESTRAMENTO PROFISSIONAL**

**ON CREATING TOOLS SO AS NOT TO
BECOME ONE: THE PHILOSOPHY
CLASSROOM AS A SPACE AGAINST A
TRAINING-BASED PROFESSIONALIZING
EDUCATION**

Autor 1^o FELIPE ARAUJO

FERNANDES,

felipearaujo.fernandes87@gmail.com

Resumo: O presente texto sustenta que o ensino de Filosofia não deve se reduzir nem à reprodução da ideologia dominante nem à doutrinação, mas afirmar-se como prática formativa voltada à autonomia intelectual e à consciência crítica. Defendo que a Filosofia opera como um instrumento que possibilita aos sujeitos compreender e intervir na realidade de modo consciente, seja para transformá-la, seja para conservá-la. Nesse sentido, adoto a abordagem por problemas como eixo metodológico, por entender que o filosofar não se limita à transmissão de conteúdos ou à realização de debates opinativos, mas implica uma relação efetiva com problemas que afetam os estudantes. A partir dessa perspectiva, mobilizo a proposta de oficina de conceitos, estruturada nas etapas de sensibilização, problematização, investigação e conceitualização, nas quais o estudante é levado a elaborar e criar conceitos como ferramentas para

lidar com o real. Assim, concebo a aula de Filosofia como um espaço de experimentação, no qual o pensamento se exerce de forma ativa, aproximando-se de uma prática criativa, com implicações éticas e políticas.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino por problemas. Autonomia. Conceitos. Criação.

Abstract: This text argues that the teaching of Philosophy should not be reduced either to the reproduction of dominant ideology or to political indoctrination, but rather affirmed as a formative practice oriented toward intellectual autonomy and critical awareness. I maintain that Philosophy functions as a tool that enables individuals to understand and engage with reality consciously, whether to transform it or to preserve it. In this sense, I adopt the problem-based approach as a central methodological axis, since philosophizing cannot be limited to the transmission of content or to opinion-based debates, but involves an effective engagement with problems that affect students. From this perspective, I mobilize the concept workshop framework, structured in the stages of sensibilization, problematization, investigation, and conceptualization, through which students are encouraged to elaborate and create concepts as tools to confront reality. Thus, I conceive the Philosophy classroom as a space of experimentation, where thinking is exercised actively, approaching a creative practice with ethical and political implications.

Keywords: Philosophy. Problem-based teaching. Autonomy. Concepts. Creation.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma análise reflexiva acerca das intersecções entre a filosofia, o campo pedagógico e as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Parte-se do pressuposto fundamental de que o exercício docente é indissociável de uma postura filosófica, visto que as metodologias e concepções educacionais não constituem meras escolhas técnicas, mas emanam de compreensões ontológicas sobre a finalidade da educação e a constituição do sujeito. A tese central aqui defendida sustenta que o fazer filosófico e a prática pedagógica devem convergir em uma práxis orientada pela autonomia intelectual e pelo compromisso ético.

Inicialmente, estabelece-se uma problematização sobre a relevância da filosofia na contemporaneidade e sua recepção no ecossistema escolar, denunciando o risco recorrente de sua marginalização curricular no Ensino

Médio. Em seguida, procede-se a uma crítica minuciosa das tendências utilitaristas e pragmáticas que, sob a égide do tecnicismo capitalista, buscam reduzir a formação humana a um adestramento para o mercado de trabalho, fenômeno que agrava a vulnerabilidade de jovens das camadas populares. Contrapondo-se a essa “uberização” e a esse “empreendedorismo” que opera na sociedade e nos espaços de produção e transmissão do saber, este estudo apresenta a “oficina de conceitos” como uma alternativa metodológica que rejeita tanto o academicismo descolado da realidade quanto a instrumentalização produtivista. Por fim, confrontam-se tais proposições metodológicas com as formulações da BNCC, visando identificar as tensões e possibilidades para uma educação que efetivamente promova a maioria do pensamento.

2 A PERGUNTA UTILITARISTA EM EXERCÍCIO FILOSÓFICO

Muitos de nós, professores de filosofia, já lidaram com a pergunta “Para que isso vai ser vir na minha

vida?”, se referindo tanto à filosofia quanto aos conteúdos trabalhados em sala. E, para uma grande parte dos professores, essa pergunta era rebatida com uma ideia de que a filosofia seria uma atividade “inútil”, no sentido de não precisar se sujeitar a essa exigência utilitarista, assim, colocando a filosofia em um lugar de “saber desinteressado”, como uma mera contemplação.

Essa resposta talvez busque confrontar esse utilitarismo tão comum em nossa sociedade, mas, correndo o risco de reforçar uma concepção de fazer filosófico que se distancia muito da realidade dos nossos estudantes de hoje. E, talvez, até reforçando um preconceito sobre a filosofia (e sobre os filósofos) como algo muito afastado da vida real, quase que algo do “mundo da lua”, assim, desconectado do mundo real contemporâneo, que nos exige um pragmatismo e utilitarismo, típicos de uma sociedade centrada no trabalho e no capital. Uma concepção afastada até mesmo das raízes gregas da filosofia, uma vez que a maioria dos filósofos era composta por pessoas intimamente conectadas com a vida real, participando da política, de guerras,

produzindo ciências e, inclusive, com forte atenção às atividades físicas e disputas desportivas.

Por outro lado, há aqueles que poderiam justificar a relevância das aulas de filosofia porque ela “cai no vestibular” ou ainda porque ela nos ajuda a “nos expressar melhor”, o que serviria numa entrevista de emprego, por exemplo. Aqui, teríamos uma espécie de oposto da versão anterior, no sentido de justamente se sujeitar a um utilitarismo imediatista que tentaria defender o ensino de filosofia porque ele é útil para a “vida lá fora”. E, neste caso, também poderíamos tecer críticas severas a essa concepção.

Neste artigo, gostaria de começar defendendo a ideia de que essa pergunta (a do “Para que serve?”) pode ser, por si só, uma pergunta extremamente legítima e, portanto, carrega uma centelha filosófica, digamos. E que ela, ao lado da pergunta “O que é Filosofia?”, seria uma “joia bruta”, que merece ser trabalhada em sala de aula, com o alto risco de os estudantes voltarem para casa com algo valioso a ser lapidado por eles. E, por outro lado, se esta

pergunta, feita de forma honesta e legítima, for desconsiderada ou tratada como coisa de pouco valor, corre-se o risco de o estudante tratar o fazer filosófico como algo sem sentido.

Afirmo que esta pergunta carrega uma centelha filosófica porque ela, muitas vezes, emerge de uma certa curiosidade, um estranhamento, um espanto (Thaumazein) até. Curiosidade essa fundamental para o germe do exercício filosófico.

Nem sempre os estudantes perguntam a utilidade da Matemática, da Educação Física ou da Língua Portuguesa. Muito provavelmente porque eles já lidam com essas “disciplinas” desde muito cedo, ou porque conseguem ver sua utilidade mais facilmente. Mas, no caso da Filosofia, como ela não é obrigatória no Ensino Fundamental, ocorre que a maioria dos estudantes nunca teve um acesso sistemático a ela (por mais que possam ter tido experiências filosóficas ou, ao menos, pré-filosóficas). Assim, podemos dizer que temos uma vantagem a ser explorada, uma vez que podemos construir juntos aos estudantes um sentido, podemos

construir juntos o próprio conceito de filosofia. Diferente de outros componentes curriculares, que já estão muito calcificados e envoltos de pré-conceitos, mais difíceis de destruir ou desconstruir.

É bem verdade que muitos estudantes também não entendem para que serve estudar certos conteúdos da Matemática ou da Língua Portuguesa, como a “Fórmula de Bhaskara” ou as “Orações coordenadas sindéticas adversativas”. Porém, aqui, a pergunta “Para que isso vai servir na minha vida?” costuma focar no conteúdo e não na “disciplina” inteira. Logo, não é preciso fazer um debate filosófico sobre o que é Matemática ou Língua Portuguesa, parte-se do pressuposto de que elas servem para algo, ainda que eu “não precise usar todo conteúdo a todo tempo”.

Isso implica dizer que explicar o que é a filosofia já é, por si só, um exercício filosófico, já que exige um percurso metodológico e conceitual. E todo filósofo sabe disso muito bem, posto que até hoje existem inúmeras definições sobre o que é a filosofia (e muitas delas se contradizem, inclusive)

e a decisão sobre a definição de Filosofia já implica uma posição filosófica. Logo, esse exercício não é filosófico apenas para nós, filósofos formados, mas pode ser um primeiro passo para a experiência filosófica sistemática por parte de nossos estudantes.

Ao dar atenção a essa pergunta, podemos estimular uma verve questionadora, tão importante para a filosofia. Podemos, juntos, pensar em formas de tomar mão de um método sistemático de dar respostas às dúvidas e problemas que surgem diante de nós. Podemos, inclusive, questionar certas concepções de filosofia, assim como podemos questionar o porquê devemos (ou não) ter filosofia na escola. Podemos, sobretudo, questionar o utilitarismo da sociedade e da escola: “Quem define o que é útil ou não?”, “Quem decide o que é útil para ser estudado?”, “Por que estudamos certas coisas na escola e outras não?”.

O que seria uma mera pergunta “boba” ou centrada na utilidade, se bem trabalhada, pode despertar nos estudantes uma sede de entender mais certas regras impostas ou hábitos

reproduzidos inconscientemente. Essa pergunta também pode emergir como um certo desafio, uma insubordinação, uma “insolência” até, diante do fato de que o estudante é eventualmente obrigado a estudar coisas que não entende o motivo. E, novamente aqui, podemos nos perguntar: esse “espírito insubordinado” não é também muito característico dos grandes filósofos e filósofas aceitos nos cânones? Muitos não foram até mortos por perguntarem demais?

Nesse caso, arriscaria até dizer que um estudante que pergunta de forma legítima para que serve, possui mais “energia” filosófica do que aquele que apenas aceita e copia do quadro tudo que o professor escreve pelo simples fato de ser uma ordem a ser seguida. Há uma centelha filosófica nesse aluno que sente um incômodo em ser obrigado a ir para a escola e, por discordar dessa imposição, decide matar aula e ir tocar violão, ler um livro, paquerar ou jogar futebol.

Nesse estudante que questiona, pode haver uma certa “rebeldia” contra a estrutura social que o obriga a estar na escola, uniformizado, sentado,

calado e sendo obrigado a aceitar tudo que os professores falam, para ele copiar no caderno e reproduzir no dia da prova e “passar de ano”. Essa “rebeldia originária”, tão comum em adolescentes, é fundamental para a filosofia e está presente em muitos filósofos aceitos na academia e que questionaram, enfrentaram e até combateram seus mestres. A lista é imensa...

Obviamente que essa “rebeldia” precisa ser direcionada; não pode apenas ser rebeldia “sem causa”. Não basta a ele apenas odiar a escola, odiar as aulas, e matar todas as aulas e esse ser um fim em si mesmo. Nesse caso, a rebeldia não foi organizada e o problema não foi solucionado na raiz. Ou, ao menos, foi resolvido de uma maneira que ele não tira proveito dos recursos que o ensino poderia oferecer e das ferramentas que a própria filosofia poderia apresentar a ele, para lidar com suas indagações e insatisfações.

Agora, se, por outro lado, ele entender os motivos que fazem ele se sentir incomodado com o atual modelo escolar, se entender os motivos que fazem ele preferir tocar violão ou jogar

futebol e, por fim, se estiver disposto a desenvolver um método sistemático e radical (no sentido de ir na raiz) para elaborar o que ele sente/pensa e lidar com o que aparece como um problema para ele, então, certamente, a filosofia tem muito a contribuir com ele e poderá instrumentalizar para que ele lide de forma mais eficaz com essas questões e insatisfações.

Nesse sentido, a aula de Filosofia (e a escola em si) pode atuar como um espaço privilegiado para ensinar a questionar e enfrentar essas estruturas engessadas. Assim, ironicamente, a escola que seria um espaço cheio de regras a serem obedecidas opera como um espaço que nos ensina a entender as regras, questionar com fundamento as que discordamos e até construir novas, se for o caso. A escola pode ser um ótimo ambiente para que aprendamos a lidar com as diferenças, as divergências e as crises de uma maneira muito mais livre e autônoma do que outras instituições nas quais as autoridades podem ser ainda mais castradoras. Por vezes, na família, na igreja ou no trabalho, temos muito menos liberdade de desafiar as

regras e as autoridades impostas do que na escola, por mais “quadrada” que ela seja.

Há, portanto, um movimento dialético (e até paradoxal) na escola, que reafirma sua importância, apesar das inúmeras críticas que tenhamos a seu modelo atual. Que é o fato de que, a despeito das inúmeras regras e castrações que possamos criticar nela, e apesar de seu papel “reprodutor” da sociedade e suas ideologias e normas sociais, ainda assim, ela ainda é um dos locais onde as crianças e jovens têm mais liberdade para se expressar, de acessar pontos de vista diferentes e até de desafiar as autoridades (usando argumentos e conhecimento fundamentado, e não apenas “gritando” e impondo sua visão). A escola, por sua característica de ser diversa, plural e democrática, e por ter um conjunto de profissionais empenhados em educar, permite que a escola seja um ambiente rico para as pessoas aprenderem a viver em coletivo e, sobretudo, aprenderem a como ser quem são e defender o que acreditam. E a Filosofia é o componente curricular mais privilegiado para contribuir com esse

processo, dialético por natureza.

Nesse caso, a filosofia deixa de ser “inútil” e passa a ser uma ferramenta para o estudante lidar com os dilemas, desafios e problemas que a vida coloca diante dele. A filosofia passa a ser uma ferramenta para ele entender a si mesmo, entender o mundo à sua volta e entender maneiras de estar no mundo que existe hoje e formas de transformá-lo.

No mínimo, a filosofia servirá para pensar a própria ideia do que é algo útil ou inútil e para nos dar o direito de decidirmos, sem imposições prévias e inquestionáveis, nossos próprios critérios do que nos serve ou não em nossas vidas. Assim, o que começa como um exercício conceitual, acaba por ressaltar o papel político da filosofia, uma vez que ela nos educa a pensar nosso papel no ambiente coletivo (na *Pólis*), como alguém que dialoga, debate e decide, e não como alguém que apenas aceita e obedece. Para a maioria de nós, a escola é esse primeiro ambiente de convívio coletivo no qual preciso descobrir/construir quem sou, e lidar com as diferenças e divergências por mim mesmo, sem a

decisão soberana dos meus “pais”, “líderes religiosos”, ou tutores em geral, para usar o termo de Kant. A escola seria esse ambiente seguro no qual aprendemos a desenvolver a nossa Maioridade. E a aula de filosofia, o espaço privilegiado para isso, no qual podemos fazer uso das ferramentas intelectuais e conceituais para apresentar nossas respostas diante dos desafios e dilemas da vida.

Aqui, em certa medida, estou afirmando que a filosofia possui este aspecto “utilitarista”, mas não porque se rendeu ao modelo produtivista da sociedade do acúmulo do capital e serve para sujeitar os indivíduos a essa lógica das engrenagens do “mercado de trabalho”. Muito pelo contrário. Entender a Filosofia como uma “caixa de ferramentas” pode, sobretudo, significar que ela é capaz de enfrentar essa lógica do pragmatismo e do produtivismo, onde as relações precisam ser quantificadas e valoradas, onde mesmo os sujeitos são vistos como engrenagens, como mera mão de obra mal remunerada, onde a escola acaba por reproduzir essa lógica bancária-mercadológica, na qual tudo

tem que servir e “valer pontos”, onde estamos sempre competindo uns com os outros e onde estamos sempre com medo de perder e querendo apenas ganhar.

A filosofia que defendo aqui é uma filosofia que é tomada como “ferramenta”, enquanto que na lógica do mercado, a ferramenta é o próprio aluno, o futuro trabalhador. Para o aluno não ser tomado como ferramenta, como mera engrenagem, é que ele precisa ter a consciência de sua condição de sujeito, de humano, e manipular as ferramentas criadas pela humanidade para enfrentar as estruturas engessadas e castradoras, desumanizadoras.

Uma vez apresentado o problema que se coloca diante de nós, gostaria de fazer uma explanação mais detida sobre essa “lógica empresarial” que invade as escolas e que influencia a escola e suas rotinas. E como parece haver uma disputa entre uma concepção de escola voltada à formação humana integral e outra na qual a escola deveria formar mão de obra para o mundo do trabalho. E, nessa disputa, as grandes empresas

tentam intervir como personas responsáveis por ditar os rumos da educação, no Brasil e no mundo.

E é justamente essa lógica de utilitarismo que impele os estudantes a não enxergarem a importância de certas disciplinas para suas vidas. Aqui, buscarei mapear um pouco de como essa lógica tem se mostrado nos últimos anos.

3 A LÓGICA DE ADESTRAMENTO PROFISSIONALIZANTE PRESENTE NAS ESCOLAS

Há algumas décadas, se faz um debate sobre se as escolas possuem um papel meramente reprodutivista ou transformador da sociedade e, uma vez que haja certa liberdade, quais os avanços e limites dessa possibilidade. Sobre o tema, um dos teóricos que sintetiza essa polêmica é Cipriano Carlos Luckesi, em sua obra *Filosofia da Educação* (1995), diferenciando duas grandes tendências pedagógicas na prática escolar: a pedagogia Liberal e a Progressista (e cada uma de suas vertentes internas). Outra referência no tema é Dermeval Saviani que, com sua

Pedagogia Histórico-Crítica (2003, 2005a), apresenta as relações entre ensino e trabalho e as diferentes formas de lidar com as tensões que delas decorrem.

E, mais recentemente, em uma entrevista sobre os temas da BNCC, as reformas do Ensino Médio e um período de aprofundamento da perspectiva produtivista na educação e de formação profissionalizante engessada, ele sugere uma ideia de “politecnia”. Vejamos nas palavras do autor:

Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2025, p. 226).

A partir dessa crítica de que reina um modelo de educação profissionalizante “de adestramento” e percebendo o papel das empresas em tentar conduzir esse processo (com a anuência de diversos partidos e parlamentares em exercício), é que sigo descrevendo o contexto da realidade do

ensino médio da rede pública estadual de ensino, na cidade do Rio de Janeiro. Este cenário, certamente, pode ter muitas diferenças de contextos de redes privadas, institutos federais ou colégios de aplicação, além da realidade em outras etapas de ensino ou em outras localidades em todo o Brasil (e mundo). Mas, por outro lado, também é bem possível que muitas características sejam comuns a outros cenários distintos.

Seguindo a linha de que uma lógica produtivista, de formação profissionalizante adestradora, tenta se impor sobre a escola, tanto através dos currículos oficiais quanto da ideologia capitalista impregnada na sociedade, podemos entender melhor essa pressão por buscar na Filosofia e outras disciplinas o peso de sua utilidade. Se a função da escola for preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, então, é compreensível que os jovens (bem como seus responsáveis e a sociedade como um todo) questionem a eficiência dessa empreitada. Afinal, se a escola serve para me inserir no “mercado de trabalho”, por que aprender algo que, supostamente, não

usarei para ingressar no mercado ou para seguir nele?

Esse aspecto dialoga diretamente com aquela questão do “quem decide o que é útil ser estudado?”. E é um tema bem interessante e polêmico, que persegue desde os anos 40, ao menos, e está presente nos debates sobre educação e nas leis que a regem, como as Leis Orgânicas do Ensino (1942-46), que foram um conjunto de leis que, em resumo, apontavam uma distinção entre uma formação mais propedêutica e outra mais técnica-profissional. O Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942¹, por exemplo, afirmava em seu artigo 4²: “No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um **maior conhecimento de filosofia**, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências” (grifo meu). Enquanto o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de

¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm

1946, em seu artigo 6, afirmava: “Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal **será, assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia**, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula” (grifo meu). Assim, podemos notar não só a presença da filosofia, como um certo incentivo aos estudos aprofundados da mesma.

Por outro lado, havia também um ensino voltado para a formação técnica, como industrial, comercial e agrícola. Na educação agrícola, por exemplo, regida pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942³, não havia ensino de filosofia, por exemplo. Seu artigo terceiro afirmava que o ensino industrial deverá atender “Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra” e o artigo quarto afirma que uma de suas finalidades especiais era “Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação

profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade”.

Essa dualidade da estrutura educacional seguiu com a primeira LDB (Lei nº 4.024/61), que não alterou significativamente esse aspecto, e foi reformulada com a Lei nº 5.692/71, que fez o ensino de segundo grau ganhar um destaque compulsoriamente profissionalizante (ao menos nos primeiros anos). E é justamente nesse contexto, de ditadura militar, que a filosofia sai da grade e entra a Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). A filosofia só vai retornar aos currículos em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴, que apontava para a necessidade do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Obviamente que isto era bem genérico e frágil.

³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Assim, só em 2008 vai haver, de fato, uma legislação (Lei Nº 11.684⁵) que alegava em seu artigo 36: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. Contudo, também por pouco tempo, pois com a proposta do chamado Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), essa obrigatoriedade também caiu. E uma lógica de “itinerários” e “trilhas” formativas foi substituindo uma grade mais geral para todos os estudantes do Brasil.

Para ser bem franco, é uma tarefa colossal acompanhar cada uma das leis e suas alterações, pois, desde sua tentativa de aplicação em 2016 (por meio de Medida Provisória do Governo Temer), inúmeras alterações já foram feitas, frutos de intensas disputas e lutas sociais, que envolvem professores, estudantes, sindicatos e, de outro lado, parlamentares, empresas e instituições com interesses em definir os rumos da educação. O empresariado articulou o movimento da BNCC pela

Base, composta por entidades e empresas como Fundações Lemann e Gerdau, Roberto Marinho e Itaú Social e o Instituto Ayrton Sena, apoiados por movimentos como o Todos pela Educação, buscando inserir um viés mercadológico e liberal nos currículos e modos de atuar da educação.

Um ponto interessante do discurso que foi apresentado para a sociedade é que, com esses itinerários, os estudantes teriam a possibilidade de eleger as áreas em que poderiam focar. O que, supostamente, responderia àquela velha polêmica de estudar apenas o que é “útil pra mim”. Discurso esse atrelado a uma ideia, rasteira e vulgar, de especialização e de aptidão pessoal, que se materializa numa ideia de que algumas pessoas têm vocação para “humanas”, outras para “exatas”, etc. Tendência essa que está presente em diversos outros países e não só no Brasil.

Não quero entrar profundamente sobre este aspecto, apenas, destacar que a promessa de escolha foi uma falácia, porque, na prática, os estudantes não escolhem absolutamente nada. Muitos sequer

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1.

sabem a diferença entre Humanas, Exatas e Linguagens, além do fato de que muitos dos estudantes da rede acabaram de sair de um ensino fundamental sucateado e precarizado, repleto de deficiências acadêmicas e nunca tiveram acesso a disciplinas como química, biologia, filosofia, física, etc. Ou seja, mesmo os estudantes mais engajados com a vida escolar, não poderiam escolher porque sequer conhecem a diferença das opções. Seria preciso, portanto, um “ciclo básico” para que, então, eles pudessem eleger seus itinerários formativos.

Junto a isso, temos professores dando aulas em inúmeras disciplinas para as quais nunca tiveram formação para tal, salas superlotadas, pressões para aprovação, atrelamento de bolsas à presença física nas aulas, aumento expressivo de alunos com laudos e sem profissionais capacitados o suficiente para atender suas demandas específicas, ou seja, um cenário caótico, no qual disciplinas como Filosofia, Sociologia e Educação Física não são mais obrigatórias em todas as séries. Ao mesmo tempo, há uma pressão enorme para que os

estudantes tenham notas boas nas avaliações externas, enquanto que os estudantes sequer concordam com a quantidade de avaliações internas. No ano de 2025, por exemplo, tiveram turmas com 3 avaliações externas no ano, além de 3 avaliações internas por trimestre, e os estudantes têm direito a uma recuperação para cada avaliação que não consiga nota mínima, ou seja, é possível que em um único trimestre um estudante faça sete ou oito avaliações. Não há espaço para aulas, a maior parte do tempo é gasto com burocracias, avaliações (“sabe-se lá do quê”) e tentando convencer os estudantes que não querem estar em sala (mas estão porque são “obrigados”) a não terem um comportamento desrespeitoso ou que atrapalhe um convívio pacífico.

Isso para pensar que a proposta do “Novo Ensino Médio” seria uma implementação de escolas em Tempo Integral, mas, a verdade é que uma imensa quantidade de estudantes sequer quer estar em sala de aula um turno inteiro. Muitos afirmam que estão em sala para “ganhar presença” para não perder o “pé de meia”, que é um

auxílio financeiro do governo. E, de fato, o auxílio diminuiu a evasão escolar, em cerca de 43%, segundo o Governo Federal (2026)⁶. Contudo, é preciso fazer também uma avaliação dos efeitos da superlotação das salas de aula (que já eram cheias com a evasão) e da conduta desses estudantes que decidiram voltar por causa do benefício. Será que o que impedia de estudar eram questões financeiras? Se sim, esse deve ser visto como um programa educacional ou um programa socioeconômico? Será que é de fato esse valor de 200,00 reais mensais que retira esses jovens do mundo do trabalho e os “devolve” para a escola? Se esses estudantes de fato precisam dessa renda para sua subsistência, então, não seria o caso de haver um programa econômico para auxiliar seus responsáveis em vez de os próprios adolescentes?

E como está sendo para os professores essa nova configuração? Uma vez que o auxílio é atrelado à presença e, ao mesmo tempo, os

professores são empurrados a aprovar todos os estudantes, independentemente dos resultados esperados para aquela série? Será que muitos estudantes não estão em sala apenas para garantir uma fonte de renda extra e não porque entendem o papel da educação? Como podemos cativar os estudantes sem precisar comprá-los com dinheiro?

Novamente, ressurgem o debate da escola como uma preparação para o mundo do trabalho, e da pior forma possível. Não porque capacita os jovens a se tornarem adultos autônomos intelectualmente, conscientes de seu papel social e capazes de contribuir produzindo melhorias para o país, mas, porque insere uma lógica mercadológica que educa os adolescentes a venderem sua “mão de obra” de forma barata e entregando o mínimo possível em troca de um salário de miséria.

Se a escola já tinha uma lógica de escambo, na qual muitos estudantes só faziam as tarefas em troca de pontos, agora, o governo legitima e oficializa isso, trocando por dinheiro. E o professor, por sua vez, também é

⁶ Conferir artigo em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/apos-dois-anos-de-pe-de-meia-abandono-escolar-cai-43>.

comprado, porque se aprovássemos cerca de 95% dos estudantes, ganharíamos um abono de 3 mil reais⁷.

Parece que Paulo Freire estava certo quando falou de “Educação Bancária”, mas, no caso, o depósito não se trata de informações do professor para o aluno. A educação é bancária porque recebemos dinheiro para aprovar alunos e eles recebem para estar presentes e serem aprovados, mas, na prática, os próprios índices externos mostram que o cenário é assustador. Segundo dados mais recentes do Ideb, o nível de aprendizado é baixíssimo no Estado:



Fonte: Qedu. Disponível em:
<https://qedu.org.br/uf/33-rio-de-janeiro>

⁷ Conferir notícia em:
<https://extra.globo.com/economia/servidor-publico/noticia/2026/04/governo-do-estado-do-rio-vai-pagar-bonus-de-r-3-mil-a-45-mil-servidores-da-educacao.ghtml>.

E estes índices estão piorando a cada ano, como apontam os dados expostos no artigo do G1 Rio (2024)⁸. Com dito, há um índice de aprovação maior porque as escolas estão sendo pressionadas a aprovarem em massa, senão aumentam as burocracias, perdemos investimentos e os professores (e alunos) não recebem bonificações financeiras. Mas, quando há uma prova externa, a realidade é desnudada.

Se Paulo Freire criticava a educação bancária porque o professor era visto como um “depositador” de conhecimentos e o aluno um mero receptáculo vazio, agora, a situação é ainda mais grave, porque sequer esse papel de transmissor de informações o professor assume. Muitas vezes, ficamos em sala de aula apenas “apagando incêndios”: mediando conflitos, buscando apresentar valores básicos de convívio e respeito, dando aula para os “querem alguma coisa” e, muitas vezes, apenas tentando não adoecer.

⁸ Conferir notícia em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/08/14/ideb-rede-estadual-do-rj-sofre-queda-em-avaliacao.ghtml>.

Se Freire já tinha críticas a esse modelo de escola bancária, que via os filhos da classe trabalhadora como meros robôs para trabalhar na fábrica, o que diria das escolas atuais, nas quais os filhos da classe trabalhadora recebem um diploma, mas, apenas 24% sabem o esperado de Português e 2% de matemática?

A crítica à escola conteudista e tecnicista, que via a maioria da classe apenas como mão de obra para o trabalho operário, da época de Freire, agora, dá lugar a uma escola que afirma que os conteúdos estão todos “na internet” e, portanto, o professor nem mais é um mediador. A lógica de competências e conteúdos, que supostamente faria a crítica, justíssima, a esse modelo conteudista e engessado, na verdade, foi tomada pelo mercado das grandes empresas, e não mais das fábricas. Se antes era preciso uma mão de obra técnica, para formar operários industriais e agrários, agora, é a lógica da “uberização” ou dos aplicativos de entrega que reina. Para a imensa maioria dos nossos jovens, essas são as empresas reais que vão contratá-los. Existem escolas para

formar mão de obra especializada, mas, na atual fase do capitalismo, essa demanda se restringe a uma ínfima parcela da sociedade.

Elas vendem um discurso de que querem jovens pensantes, autônomos, indecentes, criativos, conectados. Mas, para a imensa maioria dos jovens, basta apenas os conhecimentos mais básicos para cumprir uma tarefa mecanizada, por exemplo, que saibam usar o celular e conduzir uma bicicleta ou moto para fazer entregas ou vender película de celular. Além disso, é preciso que reproduzam a ideologia dominante da meritocracia, da culpabilização individual dessa condição e do sonho de um dia enriquecer “do nada” (seja, através de jogos de apostas, ou virilizando nas redes sociais). Junto, a uma defesa de autonomia e do “empreendedorismo de si”, vende-se um certo repúdio ao “trabalho CLT”, que mascara o fato de que muitos trabalham sem garantias trabalhistas básicas: salário mínimo, férias, descanso remunerado, horário de almoço, insalubridade, previdência ou qualquer suporte em caso de acidentes, roubo ou doenças. É um

cenário de direitos trabalhistas anterior à revolução industrial, algo pré-capitalista, digamos.

E o que a Filosofia tem a ver com isso?

4 A FILOSOFIA COMO CAIXA DE FERRAMENTAS E A AULA COMO UM ATELIÊ

Dentro desse cenário, o fazer filosófico não pode se reduzir à lógica de uma disciplina voltada à reprodução da ideologia dominante e do produtivismo capitalista, sobretudo em seu contexto de crise. Tampouco cabe à escola a função de promover doutrinação revolucionária. A definição de uma posição política pertence ao âmbito da consciência individual, das convicções e dos modos de atuação de cada sujeito. Ainda assim, é incontornável reconhecer o papel da Filosofia como prática de pensamento que permite à humanidade tomar consciência da realidade, recusando sua aceitação como algo dado, imutável e inquestionável. Mais do que isso, a Filosofia contribui de forma rigorosa e sistemática para que os indivíduos disponham de ferramentas adequadas

para lidar com o real, seja para transformá-lo, seja para conservá-lo, mas sempre de modo consciente, e não como mera reprodução ideológica.

Nesses termos, o fazer pedagógico em Filosofia implica uma tomada de posição consciente, tanto em relação à própria concepção filosófica quanto à posição política assumida diante do mundo. Do ponto de vista metodológico, distintas abordagens orientam o ensino de filosofia — pela História da Filosofia, por temas, por habilidades cognitivas e por problemas (Gallo; Cohan, 2000). Dentre elas, a abordagem por problemas se destaca por compreender que ensinar filosofia não se limita à transmissão de conteúdos, nomes ou conceitos, mas consiste em engajar os estudantes no exercício do filosofar, especialmente na relação com problemas e na criação de conceitos como formas de enfrentá-los.

Essa perspectiva se diferencia tanto do ensino centrado exclusivamente na História da Filosofia — ainda predominante, em parte devido à formação de muitos docentes — quanto de práticas reduzidas ao debate opinativo. Embora o debate tenha valor

pedagógico, ele não constitui o núcleo do fazer filosófico, que não se resume à defesa de posições, como ocorria entre os sofistas, nem à mera reprodução de argumentos. O risco dessas abordagens é a superficialidade e a aproximação com o senso comum (Favaretto, 2013).

A abordagem por problemas parte do princípio de que filosofar implica ser afetado por algo que se apresenta como problema. O problema não é dado objetivamente: ele exige uma disposição subjetiva, uma postura ética e política diante da vida. Nesse sentido, toda pergunta genuína pode ser compreendida como uma centelha filosófica, indicando a presença de um problema latente. Cabe ao ensino acolher essas questões e trabalhá-las de modo rigoroso.

Silvio Gallo (2007) sistematiza esse processo em quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. A sensibilização diz respeito ao encontro do sujeito com o problema — algo que não pode ser imposto externamente, embora o professor possa provocar e instigar. Uma vez sensibilizado, o

estudante passa à problematização, aprofundando a questão, formulando novas perguntas e explorando suas dimensões. Em seguida, a investigação conduz ao diálogo com a tradição, mobilizando filósofos, cientistas e artistas que já enfrentaram problemas semelhantes. Por fim, a conceituação implica a elaboração de respostas, seja por meio da apropriação de conceitos existentes, seja pela criação de novos.

É nesse último momento que se evidencia o caráter criativo da filosofia. Como afirmam Deleuze e Guattari (1992), a filosofia é a atividade de criação de conceitos. Esses não são dados previamente, mas inventados, exigindo do filósofo uma postura ativa e crítica. Tal processo, contudo, não garante resultados: a criação conceitual não é assegurada nem mesmo entre filósofos experientes, o que aproxima a filosofia mais de uma prática artística do que de uma técnica.

A analogia com o ensino da arte é elucidativa. Aprender filosofia, como aprender música, envolve inicialmente a assimilação de técnicas e repertórios; porém, isso não basta para a criação. Do mesmo modo, o ensino de filosofia

deve ir além da reprodução de conteúdos, buscando formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos e, eventualmente, criar conceitos. O estudo da tradição filosófica permanece fundamental, pois educa o pensamento e introduz o estudante no “modo filosófico” de pensar, mas deve ser mobilizado a partir de problemas vividos.

Para usar outra metáfora, podemos dizer que a aula de filosofia ideal seria como um ateliê, uma oficina, no qual o estudante teria a experiência de conhecer ferramentas (conceitos), de manipulá-las, de usá-las e testá-las. O professor é responsável por mediar esse processo, apresentando as ferramentas, explicando seus usos, criando um ambiente seguro e inspirador para o estudante lidar com cada ferramenta. Nas palavras de Ceppas e Fernandes, no artigo *A aula de filosofia como oficina de criação*:

Nesse sentido, o mestre nada tem de diferente do discípulo, a não ser o fato de utilizar as ferramentas há mais tempo do que a maioria deles. O professor é um artífice, tal como os alunos, um artífice que aprende no exercício de sua atividade e, nesse exercício, faz os outros aprenderem também (2017, p. 60).

Assim, a filosofia se afirma como prática viva, cujo valor reside em sua capacidade de funcionar como instrumento de compreensão e intervenção no mundo.

A utilidade aqui é uma afirmação da filosofia como uma ferramenta de combate, um instrumento de luta, usado por nós para enfrentar justamente a reificação, a coisificação a que somos submetidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa deste artigo é a de que ao criar ferramentas, somos humanizados, nos tornamos quem somos. Somos artistas e guerreiros, num só tempo. Criamos as ferramentas e ganhamos mestria no seu manejo, para nos defender e a nossos conceitos e para lutar pelo que acreditamos. Nessa perspectiva, o filósofo seria como um artista marcial (Fernandes, 2019, p. 168).

Por fim, a abordagem por problemas sustenta que problema e conceito são indissociáveis. O papel pedagógico consiste em criar condições para que o estudante desenvolva sua autonomia intelectual, tornando-se

capaz de pensar filosoficamente. Mesmo quando não há criação conceitual plena, a experiência formativa já representa um deslocamento significativo: o estudante deixa de ser mero reprodutor de conteúdos e se torna participante ativo do exercício do pensamento. Assim, é capaz de enfrentar os adversários-problemas que eleger como dignos. Assim, seu fazer filosófico se concretiza e a filosofia passa a ter “utilidade”.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G; FOUCAULT, M. Intelectuais e o poder. In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FERNANDES, Felipe Araujo; CEPPAS, Filipe. A aula de filosofia como oficina de criação. *Revista Ideação*, Ed. Especial 2017, p. 51-68, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13102/ideac.v0i0.2986>. Acesso em: 20 set. 2025.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FERNANDES, Felipe Araujo. “Desafiando os problemas: um diálogo entre filosofia, educação e artes marciais”. In: *Revista Ítaca*, n 34, 2019, p. 145-170. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ltaca/article/view/28182>. Acesso em: 26 out. 2025.
- GALLO, Silvio; COHAN, Walter; 2000.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T. Silveira; GOTO, Roberto (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 25-30.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 8ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados. 2003.
- SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em 15 mar. 2026.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação, Pedagogia Histórico-Crítica e Bncc*. Expressão Popular, São Paulo, 2025.