

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
(UFPR / NÚCLEO UFPE)

YURI FORMIGA DOS SANTOS

**ENSINO DE FILOSOFIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA NUMA PERSPECTIVA
MARXISTA**

RECIFE
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
(UFPR / NÚCLEO UFPE)

YURI FORMIGA DOS SANTOS

**ENSINO DE FILOSOFIA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA NUMA PERSPECTIVA
MARXISTA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (UFPR / Núcleo UFPE) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de filosofia

Linha de pesquisa: Fundamentos do ensino, currículo e políticas educacionais

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães

RECIFE
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Yuri Formiga Dos.

Ensino de Filosofia e consciência crítica numa perspectiva marxista / Yuri Formiga Dos Santos. - Recife, 2025.
113f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Filosofia (UFPR / Núcleo UFPE).

Orientação: Suzano de Aquino Guimarães.

1. Marx; 2. Formação humana; 3. Trabalho; 4. Consciência crítica; 5. Ensino de Filosofia. I. Guimarães, Suzano de Aquino. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

C.C. – Componente Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Itinerários Formativos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

O.C. – Objeto de Conhecimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RECAL - Referencial Curricular de Alagoas

SEDUC-AL – Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

YURI FORMIGA DOS SANTOS

ENSINO DE FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA MARXISTA

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pela banca examinadora do Mestrado Profissional em Filosofia (UFPR/Núcleo UFPE).

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães
Universidade Federal de Pernambuco

Examinador externo: Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão
Pernambucano

Examinador interno: Prof. Dr. Alfredo de Oliveira Moraes
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Uma das grandes questões da filosofia é a questão do Ser, ou seja, a essência do que existe, em especial a essência humana ou, em outras palavras, o que é humano. Karl Marx (1818-1883) revolucionou a forma de se compreender o Humano ao retirar-lhe atributos a-históricos e pensando-o sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Deste modo, o ser humano passa ser compreendido em sua complexidade dialética dentro de um contexto sócio-historicamente determinado, ou seja, a partir da concretude de sua existência. Na esteira do marxismo, sob a perspectiva do trabalho como práxis e sua alienação, István Mészáros (1930-2017) busca compreender tais implicações sobre o ser humano pelas suas relações de trabalho e educação – socialização – liberdade e ideologia. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a formação humana enquanto relação entre trabalho, alienação e consciência crítica, numa perspectiva marxista, e um possível diálogo/trabalho com alunos do ensino médio. A Escola, com suas contradições internas – que são espelho e reflexo das contradições da própria sociedade –, assume importância crucial ao se revelar como um campo de disputa de interesses diversos e por ter papel preponderante na formação dos sujeitos, individuais e coletivos, nas sociedades contemporâneas. Com efeito, pensar o lugar que a filosofia e seu ensino ocupam na realidade escolar brasileira nos impõe ter que compreender os descaminhos percorridos por tal saber em território nacional ao longo de nossa história, isso implicaria percorrer suas mais variadas formas de organização e expressão, além de considerar, de forma dialética, os diversos fatores presentes na estrutura social em questão. Assim, compreender convergências e divergências, numa perspectiva marxista, entre educação, ensino de filosofia e sociedade pode contribuir para uma concepção de educação verdadeiramente emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Marx. Formação humana. Trabalho. Consciência crítica. Ensino de filosofia.

ABSTRACT

One of the great questions in philosophy is the question of Being, that is, the essence of what exists, particularly the human essence, or in other words, what it means to be human. Karl Marx (1818-1883) revolutionized the understanding of the human by stripping it of ahistorical attributes and thinking of it from the perspective of dialectical-historical materialism. In this way, the human being is understood in its dialectical complexity within a socio-historically determined context, that is, from the concreteness of its existence. In the wake of Marxism, from the perspective of labor as praxis and its alienation, István Mészáros (1930-2017) seeks to understand the implications of these concepts on the human being through its relations of work and education – socialization – freedom, and ideology. In this sense, the general aim of this research is to investigate human formation as the relationship between work, alienation, and critical consciousness, from a Marxist perspective, and a potential dialogue/work with high school students. The School, with its internal contradictions – which mirror and reflect the contradictions of society itself – assumes crucial importance as it reveals itself as a field of dispute for various interests and plays a dominant role in the formation of individuals and collectives in contemporary societies. Therefore, thinking about the role that philosophy and its teaching occupy in the Brazilian school reality requires us to understand the different paths taken by such knowledge in the national territory throughout our history. This would involve exploring its various forms of organization and expression, as well as considering, in a dialectical manner, the diverse factors present in the social structure in question. Thus, understanding the convergences and divergences, from a Marxist perspective, between education, the teaching of philosophy, and society may contribute to a truly emancipatory conception of education.

PALAVRAS-CHAVE: Marx. Human formation. Labor. Critical consciousness. Philosophy teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	CAPÍTULO 1 – ENSINO DE FILOSOFIA E DOCUMENTOS NORMATIVOS	12
	2.1. ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	14
	2.2. ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DE ALAGOAS	32
3	CAPÍTULO 2 – MARXISMO E ENSINO DE FILOSOFIA	37
	3.1. TRABALHO, ALIENAÇÃO, LIBERDADE E IDEOLOGIA SEGUNDO MARX.....	37
	3.1.1 Trabalho	39
	3.1.2 Alienação	45
	3.1.3 Da Liberdade	53
	3.1.4 Ideologia	57
	3.2. ENSINO DE FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA MARXISTA.....	63
4	CAPÍTULO 3 – CARTAS A MARX: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE TRABALHO E ALIENAÇÃO NO ENSINO MÉDIO CANOENSE.....	70
	4.1 Lócus de Atuação – Lagoa da Canoa: Agreste Alagoano.....	70
	4.2 Proposta de Atividade – Sequência Didática	72
	4.3 ANÁLISE, COMENTÁRIO, CRÍTICAS DA INTERVENÇÃO	76
5	CONCLUSÃO.....	84
6	REFERÊNCIAS	87
7	ANEXOS.....	94
	ANEXO I	94
	ANEXO II	96
	ANEXO III	98
	ANEXO IV	100
	ANEXO V	102

1 INTRODUÇÃO

A consciência crítica considera a situação humana de um modo que só a reflexão filosófica é apta a esclarecer. Ao invés disso a consciência ingênua prescinde da filosofia, de que freqüentemente[sic] zomba, pois não vê maior problema na formulação, tão simples, com que declara sua pretensão à verdadeira compreensão da realidade. A consciência crítica, porém, é problemática por natureza (Pinto, 1960, p. 85)

A educação escolarizada de oferta universal é considerada um dos grandes pilares das sociedades modernas, adveio com a revolução industrial e as novas formas de sociabilidade no emergente capitalismo industrial. Fruto tanto de reivindicações populares quanto dos interesses da burguesia por força de trabalho mais qualificada – entenda-se adaptada – para suas fábricas. Assim, a educação sempre foi um campo em disputa numa sociedade cindida e marcada pela divisão de classes.

A sociabilidade moderna, fundadas e legitimadas pela estrutura econômica e suas relações de produção, buscaram positivar em suas Constituições e Leis o lugar e o papel que a educação deve ocupar em suas estruturas sociais. Ao longo da história brasileira podemos identificar esse papel ao olhar a história e o desenvolvimento das Cartas Magnas que ordenaram o Estado brasileiro.

Na mais recente, de 1988, o termo educação aparece cinquenta e seis vezes. Entre as aparições destacamos algumas que julgamos importantes para nossa análise: o artigo 6º trata a educação como um direito social, o artigo 23, em seu inciso V atribui ao Estado brasileiro o dever de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;”. Já em seu artigo 205, a educação, a escolar especificamente, é colocada como dever do Estado e da família e tem como finalidade o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

É nesse momento que podemos começar a definir as coisas com mais clareza, pois já está claro o que se entende e o que se espera dessa educação enquanto direito positivado e garantido pelo Estado brasileiro. A lei – tanto a Constituição quanto leis

específicas como a lei nº 9394/96 – determinará o que se deve compreender por educação e a forma como esta deve se dar no país.

Conhecer as leis que regem a educação é dever de todo educador, porém, com recorte muito específico e a partir da relação entre forma jurídica e realidade/vida concreta, pretendemos propor um papel à filosofia – disciplina presente nos currículos escolares – que contribua com os propósitos prescritos à educação escolar e, quiçá, sua crítica.

A educação brasileira é marcada historicamente pela divisão social e pela marginalização das classes populares. Tal processo histórico encontra suas raízes na forma como a sociedade brasileira se constituiu enquanto nação. Além de seu passado colonial escravocrata, a formação e a divisão social do trabalho têm sido moldadas por uma segregação que define quais indivíduos devem exercer trabalhos de menor prestígio social e econômico e quais podem atingir graus intelectuais/laborais/formativos mais elevados.

Como bem delineado por Moura (2007), no Brasil, até o século XIX o acesso à escola não era universal. O que havia era a educação propedêutica voltada à formação dos filhos da elite e, conseqüentemente, dos futuros dirigentes, sendo o seu acesso negado ao restante da população, para os quais, o trabalho se encarregava da função educativa/formativa.

No século XX, as transformações sociais alteram um pouco o cenário até então estabelecido. A profissionalização compulsória de cunho assistencialista que se verifica no final do século XIX passa a dar espaço a uma formação direcionada ao desenvolvimento econômico do país, visando suprir carências de mão de obra mais qualificada.

Nesse contexto, chega-se à década de 30 do século XX com a educação básica brasileira estruturada de uma forma completamente dual na qual a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora ocorria desde o curso primário (Moura, 2007, p. 7).

A educação profissional no Brasil é definida nesta cisão, pois a escola “de natureza mais intelectual”, voltada às elites, permitia maiores desenvolvimentos

intelectual, artístico e cultural enquanto a escola profissional de “natureza mecânica e manual” estava voltada ao preparo das classes mais populares para o mercado de trabalho, principalmente no campo e nas indústrias. Tal aspecto foi conservado, inclusive, no período conhecido como Escolanovismo, que começa a ganhar força no Brasil na década de 1930 e alcança predomínio na década de 1950 e início de 1960. Sobre tal período Moura acrescenta que “percebe-se claramente, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades” (Moura, 2007, p. 7).

Esta é uma marca que acompanha toda a educação brasileira, em especial a profissional, sendo ainda hoje um dos grandes desafios a superar. O problema se coloca da seguinte forma: Como, mesmo em situações em que o exercício de uma atividade profissional se configura como prioritária e tendo em vista as necessidades de autossustento precoce dos jovens das classes trabalhadoras, oferecer uma educação que concilie tanto uma educação intelectual ampla (desenvolvendo aspectos artísticos, culturais, éticos, científicos etc.) quanto uma formação profissional que possibilite ingresso qualificado no mercado de trabalho sem um teor terminalista?

Para dar conta de tal questão, Ciavatta traz o conceito de educação politécnica que, mesmo em toda sua polissemia, o define “como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (Ciavatta, 2014, p. 190-191).

Tal concepção vai além da integração mecânica/curricular entre uma educação geral e uma educação técnica profissional, pois, como ela visa superar a estrutura dicotômica da sociedade brasileira, da divisão de classes e da formação para o trabalho (manual ou intelectual), ela deve incorporar o trabalho como princípio educativo à formação escolar, assim como incorporar a dimensão intelectual à formação do trabalhador (Ciavatta, 2014)

A Escola, com suas contradições internas, – que são espelho e reflexo da própria sociedade – se apresenta como um campo de constante disputa de interesses, pois tem papel preponderante na formação do Ser, individual e coletivo, nas sociedades contemporâneas, assumindo assim uma importância crucial. A mesma

representa também um processo social – ritual de inserção e interação social – que é, no Brasil, ao menos sob o aspecto jurídico, obrigatório a todos os sujeitos em “fase de formação”. Mas disso não se deduz que esse processo seja o mesmo para todos, são múltiplos e diversos, nos quais inclusive a exclusão e o não acesso à Escola é, para muitos, parte desse processo de sociabilização.

A concepção de mundo, de homem e de sociedade que está na base da pedagogia histórico-crítica parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência. Conforme Saviani (2008) e Gasparin (2015), a ação didático-pedagógica deve partir da prática social inicial (vigente), que envolva todos os sujeitos do processo e, através das etapas de problematização, instrumentalização e catarse, emergja uma nova prática social, chamada prática social final, mas que não se encerra em si, pois visa se tornar a prática social vigente que deve novamente passar pelo processo crítico-dialético. Tal movimento reproduz na escola a própria dinâmica social, pois este processo prática-teoria-prática não é linear. Além disso, conforme defende Gasparin (2015, p. 8) “assumir essa teoria do conhecimento no campo da educação significa trabalhar um conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política”.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa será investigar a relação entre trabalho, alienação e ideologia numa perspectiva marxista, a partir do ensino de filosofia em uma sala de aula de ensino médio. No primeiro capítulo, apresentamos a história do ensino escolar no Brasil desde a independência até a reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017¹. Já no segundo capítulo, analisamos os conceitos de alienação, liberdade e ideologia sob a perspectiva de alguns teóricos marxistas e exploramos os pressupostos de uma educação marxista sob a perspectiva da emancipação humana. Por fim, no terceiro capítulo, aprofundaremos a análise de uma educação marxista por meio da elaboração e realização de uma sequência de aulas e atividades que aplique e busca aferir as implicações do trabalho educativo sob alguns princípios marxistas.

¹ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

2 CAPÍTULO 1 – ENSINO DE FILOSOFIA E DOCUMENTOS NORMATIVOS

Pensar o lugar que a filosofia e seu ensino ocupam na realidade brasileira nos impõe ter que compreender os descaminhos percorridos por tal saber em território nacional ao longo de nossa história, isso implicaria percorrer suas mais variadas formas de organização e expressão, institucionalizada ou não, além de considerar, de forma dialética, os diversos fatores presentes na estrutura social em questão.

As organizações sociais, políticas e econômicas são resultados de um processo histórico que se desenvolve na sociedade a partir de relações dialéticas. Estas, além de eivadas de contradições, que lhes garantem dinamicidade, são concretas e interferem diretamente na vida dos indivíduos envolvidos em tais relações. O método investigativo aqui adotado ficou conhecido como Materialismo histórico-dialético. Através dele se busca compreender o mundo não de forma meramente analítica, fraturada e segmentada, mas compreender a realidade social em sua totalidade relacional, sem desconsiderar os mais variados fatores.

Com o objetivo de pensar uma forma de abordar a filosofia e seu ensino nas escolas brasileiras, faremos um panorama do ensino institucionalizado de filosofia na realidade brasileira, especificamente na educação básica que, como percebemos, sofreu muitas transformações ao longo de nossa história. Em um primeiro momento levando em consideração o cenário nacional e; num segundo momento os desdobramentos do ensino de filosofia no Estado de Alagoas.

Para tal propósito, julgamos fundamental conhecer a história do ensino de filosofia desde a formação deste país até o momento presente. Para tanto não poderemos negligenciar os fatores políticos, sociais e econômicos vivenciados na realidade brasileira em momentos decisivos para o ensino de filosofia e para o país.

Assim, compreender os fatores que influenciaram a permanência ou não da filosofia nos currículos escolares e que papéis exerceu nos ajuda a pensar o que deu errado, o que deu certo, compreender as convergências e divergências entre educação, ensino de filosofia e sociedade em cada momento histórico e poder pensar

um modelo que colabore com uma educação emancipadora e verdadeiramente pública e de qualidade, evitando, é óbvio, incorrer em otimismo ingênuos quanto ao papel e potência da educação e da própria filosofia.

O movimento de impermanência do ensino de filosofia na educação brasileira ficou conhecido como pendular (Valverde, A. e Esteves, A., 2015). Em função especialmente da instabilidade de sua presença nos currículos e programas escolares. A proposta investigativa para compreender tal dinâmica visa destacar fatores sócio-políticos, jurídicos, econômicos e ideológicos dos variados momentos de nossa história em que a filosofia esteve ou não presente nos currículos escolares, mas também com que finalidades e propósitos.

Tal tarefa se apresenta complexa quando percebemos que o ensino de filosofia se confunde, em grande parte, com o próprio exercício da filosofia no Brasil, país que apenas tardiamente recebeu atenção das autoridades públicas no quesito educação e que sofreu e sofre com as decisões político-econômicas adotadas ao longo de sua história.

A educação pública regulada e ofertada pelo Estado deve, assim como qualquer política pública, ser racionalizada, visando propósitos que coadunem com os anseios e projetos de país. É evidente que a educação é uma das áreas mais estratégicas para qualquer nação que se pretenda desenvolvida ou em busca de desenvolvimento. A questão é: Que educação? Isso é importante destacar pois, apesar de o nosso foco ser o ensino institucionalizado da filosofia direcionada ao público em geral, não se pode ignorar os diversos contextos no qual tal saber se apresenta na realidade brasileira.

Ter clareza de que a permanência ou não – e o papel – do ensino de filosofia nas escolas brasileiras está diretamente relacionado a diversos movimentos políticos no país, como as lutas sociais por educação de qualidade, mas também decorrência direta de interesses econômicos envolvidos no processo de desenvolvimento do país que, ao menos desde a segunda metade do século XX, foi fortemente marcado por um processo de desenvolvimento dependente é fundamental para uma visão crítica do lugar da educação no Brasil.

Em síntese, o ensino de filosofia depende do modelo educacional vigente, este, por sua vez, é estruturado a partir de determinações político-econômicas. As concepções, que envolvem as expectativas, que se tem sobre educação ou qualquer outro âmbito da existência do ser humano enquanto ser social são produtos das relações sociais nas quais estamos imersos, não se pode pensar em uma política pública educacional descolada da realidade social concreta vivenciada por determinada comunidade. Estes são pressupostos que vão orientar esse trabalho.

2.1. ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Nesse momento, nos ateremos a compreender o desenvolvimento do ensino de filosofia no Brasil, especificamente a partir do período conhecido como primeira república. Período que tem início com o golpe de estado de 15 de novembro de 1889 e resultou na segunda Constituição brasileira, a de 1891.

Os fatores para a derrocada do governo imperial são variados, mas em especial são os fatores econômicos que catalisam a insatisfação das oligarquias cafeeiras com o modelo político vigente. Tal situação leva à derrocada do império e a instauração da chamada Primeira República (1889 – 1930).

A economia nacional já possuía um caráter agroexportador, e a organização jurídico-estatal refletia essa condição material. Embora o Estado brasileiro, em sua forma, apresentasse um caráter descentralizador inspirado no modelo estadunidense, na prática, dividia apenas formalmente as responsabilidades educacionais com os estados. Não houve uma preocupação significativa em detalhar juridicamente como deveria se estruturar a educação pública no território nacional. Como consequência das grandes desigualdades regionais, diferentes dinâmicas educacionais emergiram em distintas regiões. Um exemplo claro disso é o investimento em educação: apesar do discurso descentralizador, o Estado brasileiro mantinha um caráter centralizador, resultando na desassistência de regiões menos desenvolvidas.

Em 1890 com o Decreto 981², de 8 de Novembro de 1890, que ficou conhecido como Reforma Benjamin Constant, temos propostas de inspiração positivista que visavam alavancar um pensamento científico no país e a reforma vem organizar burocraticamente a educação nacional. Além de ter determinado a gratuidade do ensino, a lei detalha os componentes curriculares de cada ano, o ensino de filosofia não aparece de forma explícita nela, porém vemos no último ano do segundo grau – correspondendo à 3ª série do ensino médio – uma cadeira reservada ao ensino de “Sociologia e moral. Noções de direito pátrio(*sic*) e de economia política(*sic*)”

A Reforma Benjamin Constant revoga o Decreto nº 2.006³, de 24 de Outubro de 1857, que vigorava até então e que previa para o ensino secundário a matéria de “philosophia racional”, sendo no sextos e sétimos anos o ensino de “philosophia: compreendendo a logica, e a metaphysica” e “philosophia moral, e historia resumida dos systemas comparados de philosophia” respectivamente. Aqui temos o início do movimento pendular, marcado por políticas educacionais descontinuadas.

Apesar da inspiração positivista voltada para o estímulo científico que marcou a reforma, ela não produziu grandes transformações, visto que a estrutura político-econômica da sociedade brasileira se mantinha enraizada no modelo latifundiário agroexportador.

Em 24 de fevereiro de 1891 é promulgada a primeira Constituição⁴ republicana do país. Com ela a União e os Estados federados assumem a responsabilidade de criar instituições de ensino superior e secundário no país, a Carta Magna prescreve também o ensino laico nos estabelecimentos públicos.

Tais questões levadas à esfera pública vão marcar a história da educação nacional até os dias atuais. A influência religiosa no Estado e na educação brasileira é um fator preponderante, afinal, desde a colonização a Igreja católica manteve

² BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

³ BRASIL. Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

⁴ BRASIL. Constituição de 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

praticamente sozinha sob seu domínio o monopólio da educação que foi posta em xeque apenas com a Reforma Pombalina. Tal legado deixou marcas na cultura que não seriam fáceis de serem apagadas. Sobre tais disputas, que perpassam debates filosóficos, Nascimento (2021) nos aponta que

Desse embate entre o caráter secular e religioso que existia no pensamento filosófico brasileiro, pode-se constatar que houve a disputa de concepções educacionais no início do período republicado (*sic*). De um lado, Liberais e Positivistas, preocupados com a qualidade do ensino, com a democratização do acesso à escola e com a valorização do conhecimento científico e do trabalho. Do outro, os católicos, que valorizam a educação moral, defendem a escola primária – profissional e secundária – além da inclusão do ensino religioso nelas (2021, p. 66).

A importância da Igreja Católica para a difusão da filosofia e de seu ensino no país é incontestável, não por menos, o primeiro curso regular de filosofia data de 1908 na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, “denominada posteriormente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, depois incorporada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo” (Tufani, 2009, p. 323). Tal fato é importante, pois nos apresenta um quadro inicial de formação de profissionais habilitados em filosofia e formados em território nacional.

O decreto nº 11.530⁵, de 18 de Março de 1915, vem reorganizar o ensino secundário e o superior na República. Referindo-se especialmente ao Colégio Pedro II, o Decreto determina um curso facultativo de História da Filosofia, o qual se dará por meio da “exposição das doutrinas das principais (*sic*) escolas philosophicas.” Conteúdo que constituirá o exame vestibular para ingresso nas Faculdades de Direito. Em 1925, o Decreto nº 16.782⁶, de 13 de Janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, inclui a Filosofia como obrigatória nos quintos e sextos anos do ensino secundário, este possuía duração total de seis anos e tinha por propósito “fornecer a cultura média geral do país”.

⁵ BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

⁶ BRASIL. Decreto nº 16.782, de 1911. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

Sobre os decretos de 1915 e 1925 nota-se o retorno da filosofia aos currículos escolares, pois fora excluída desde 1890. A filosofia retorna inicialmente como optativa e muito vinculada à sua cobrança no vestibular, prática que encontrará paralelos até hoje quando busca se justificar a necessidade da filosofia em função de exames externos de acesso ao nível superior, por exemplo. Em 1925 passa a integrar o currículo oficial em caráter obrigatório.

Em 1930 temos a criação do Ministério de Educação e Saúde, até esse momento a educação nacional estava vinculada ao Ministério da Justiça. Com isso, a educação nacional passa a receber maior atenção resultando, entre 1931 e 1932, em um conjunto de decretos que ficarão conhecidos como Reforma Francisco Campos. Tal política pública voltada à educação promoveu a expansão do ensino secundário, que até aquele momento ainda era visto como ponte de acesso ao ensino superior, principalmente entre a classe média.

Como apontado por Norberto Dallabrida (2009), em um texto que apresenta a implementação de uma cultura escolar burguesa a partir da Reforma de Francisco Campos, as “medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.” (2009, p. 185) Tal modelo educativo nos dá uma pista interessante com relação aos desdobramentos futuros que a educação pública tomará no país. Cada sociedade possui a educação que reflete e reproduz sua própria estrutura e lógica social, uma não podendo ser pensada sem a outra, porém, quando se pensa em educação institucionalizada e de massa, o que se sobressai são as disputas por poder entre as classes dominantes e as subordinadas.

Quanto ao ensino de filosofia, com a Reforma Francisco Campos, este passa a ser obrigatório apenas aos estudantes que candidatar-se-iam à matrícula no curso jurídico, exclusivamente no sétimo (último) ano, estudantes que seguiam para os cursos da área de saúde (medicina, farmácia e odontologia) e para cursos de engenharia ou arquitetura não tinham a filosofia como disciplina obrigatória, ou seja, novamente, em menos de uma década, o lugar do ensino da filosofia na educação básica é novamente relativizado e colocado em suspensão. O que está em questão aqui são as finalidades e propósitos da educação. Tal perspectiva foi positivada no

Decreto Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931⁷ e posteriormente endossada pelo decreto Nº 21.241, DE 4 DE ABRIL DE 1932⁸. Estes decretos são uma parte de um conjunto maior que compõem a Reforma.

Dentro dessa perspectiva, podemos inferir que a educação, assim como o ensino de filosofia vai assumindo um caráter puramente instrumental, sendo, portanto, de interesse e de direito apenas àqueles que seguiriam com estudos no campo do direito, seu propósito está vinculado à formação profissional e não à perspectiva de uma formação integral dos sujeitos e à crença de que a filosofia pode contribuir nesse processo. Poderemos notar que tal perspectiva vai sofrendo transformações à medida que a sociedade toma outras configurações.

Tal concepção encontra uma resposta no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, fruto do movimento escolanovista que, sob forte influência de John Dewey sobre intelectuais brasileiros preocupados com a educação, com destaque especial a Anísio Teixeira, ganhou força sob várias frentes no país e foi marcado por um grande otimismo com relação ao papel e à potencialidade da educação.

O movimento marca um momento de grande efervescência nos debates sobre educação, pois defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita. Várias vertentes ideológicas se fazem presentes no debate, mas duas, em especial, se destacam: a liberal e a católica. Tal acontecimento é importante por ser um momento na história educacional brasileira em que se cria um ambiente de grandes debates, obviamente envolvendo diversas concepções de educação, vinculadas aos projetos de país e de sujeitos que se deveria formar.

Nesse espírito, a Constituição de 1934⁹ amplia a participação/controle do Estado na vida dos cidadãos de modo a dar certa ênfase ao papel da educação na formação nacional, esta, segundo o art. 149, deve estar atrelada à “vida moral e

⁷ BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

⁸ BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

⁹ BRASIL. Constituição de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 jul. 2025

econômica da Nação”. A Carta Magna de 1934 estimulou fortemente o ensino privado por meio da isenção tributária total e da atribuição à União do papel suplementar e não o principal na garantia do acesso à educação.

Este texto logo foi substituído por um novo com o golpe que deu origem ao Estado Novo, com Getúlio Vargas tornando-se ditador. A Constituição de 1937¹⁰ reforça o abismo que havia entre as classes mais abastadas e as menos abastadas. Conforme Ghiraldelli Jr.

A intenção da Carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as “caixas escolares” [...] Tratava-se de um fundo assistencial para prover os mais pobres de uniforme e material escolar (2009, p. 79).

Junto a esta concepção de educação, temos a reforma Capanema que formaliza uma “educação das classes trabalhadoras”, direcionando-as à formação profissional; e outra para as “elites condutoras”, reservando a elas os mais elevados graus do ensino. Aqui temos uma questão interessante, pois, segundo Nascimento (2021, p. 66), a reforma promovida por Capanema em 1942 deu “maior peso ao ensino da Filosofia”, porém, isso ocorreu apenas nas escolas secundárias de caráter propedêutico, ou seja, aquelas que teriam como fim o Ensino Superior, reforçando as diferenças educacionais entre as classes.

Se a Lei orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942¹¹, afirma que o curso clássico, com duração de três anos, “concorrerá para a formação intelectual, alem(*sic*) de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas”, estando a filosofia presente como disciplina obrigatória na terceira série, tanto no Clássico como no Científico. O mesmo não acontece nas Leis orgânicas que regulamentam os ensinos

¹⁰ BRASIL. Constituição de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

¹¹ BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Industrial, Comercial e Agrícola, nos quais o ensino de filosofia não é nem mesmo citado.

Assim, comentando as Reformas Capanema, Saviani alerta para o fato de que

o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior (Saviani, 2019, p. 270).

Isso coloca um ponto fundamental que levantaremos mais adiante ao debater a Reforma do Ensino Médio de 2017: a educação no Brasil, mesmo a pública, tem sido organizada de forma a reproduzir as divisões sociais e privilégios de classe, conservando o *status quo*. Notaremos essa mesma estrutura em vários momentos da educação nacional e, como aponta Ghiraldelli Jr., ao comentar as Reformas do Estado Novo e seu legado, elas deram “um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação em nosso país”(2009, p. 80).

Em suma, faz-se necessário perguntarmos não apenas que educação está sendo ofertada, mas também para quem, ou seja, quem são os sujeitos que efetivamente têm acesso a essa educação e como são afetados por ela. Não é suficiente afirmar que oitenta anos atrás o ensino de filosofia era obrigatório para o ensino secundário, mas é pertinente nos questionarmos para quem é ofertado e quem são as pessoas que acessam tal ensino. Tal paralelo pode ser traçado com relação ao Ensino superior público e gratuito no Brasil antes da Lei nº 12.711/2012¹², conhecida como Lei de Cotas.

Após o fim do “Estado Novo” varguista, temos um período de efervescência democrática no País, o modelo pluripartidário prospera. No campo educacional, um dos principais temas que vão tomar conta dos debates é a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que encontra enormes obstáculos para ser votada. Em 1947 é instaurada a comissão para debater o projeto, sendo remetido ao congresso para votação em 1948, mas em 1949 o projeto é arquivado. Dois anos

¹² BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

depois, em 1951, “houve uma tentativa de retomada do projeto, mas o Senado informou que o trabalho não se encontrava lá, que havia se extraviado” (Ghiraldelli, 2009, p. 90). Somente em 1957 a discussão é retomada e se choca com o texto conhecido como “substitutivo Lacerda”.

Agora, o debate passa a girar em torno do caráter público ou privado da educação, tal embate vem a cindir a sociedade em função dos interesses em jogo. A Igreja Católica toma lado, “pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não haveria, pois, espaço para outro tipo de escola” (Saviani, 2019, p. 288). Assim, a Igreja se incorpora ao coro dos privatistas. Com isso os defensores da escola pública passam a ser considerados “adeptos do socialismo e do comunismo”, quando em verdade muitos eram liberais. Saviani (2019, p. 289 e 290) fala de três correntes básicas que se manifestam a favor da escola pública: a liberal-idealista, a liberal-pragmática e a socialista¹³.

Tais intercorrências vão se desdobrar no *Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados*, publicado em 1959 e redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por cento e noventa dos mais expressivos intelectuais brasileiros (Saviani, 2019, p. 293). Entre vários temas abordados, o texto faz um panorama da educação da época apontando problemas enfrentados pela educação institucional; busca chamar a atenção da população e dos governantes para a importância da concretização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; responde os ataques feitos à escola pública que, de forma sintética, podem ser entendidos como uma consequência da disputa entre escola religiosa e escola leiga, como se esta tivesse propósito de suprimir aquela. Mas não se resume apenas a isso, pois há também “uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para

¹³ Tais correntes, apesar de bastantes divergentes, se uniram na defesa da escola pública, cada uma movida por suas próprias concepções de educação. A liberal-idealista tem por base a ética kantiana que vê o homem como naturalmente racional e livre. A moral assume um papel fundamental como *telos* da educação. Portanto, esta deve ser ofertada a todos. Já a liberal-pragmatista via a educação pública como necessária ao condicionamento humano para a vida em sociedade. Logo, a educação pública assume um papel fundamental na coesão social. Têm John Dewey e, no Brasil, Anísio Teixeira como seus maiores formuladores. A terceira corrente, a socialista, tem em Florestan Fernandes sua maior expressão. Essa corrente buscava compreender a educação como prática social sempre em relação a outras determinações sociais. (Saviani, 2019, p. 289 e 290)

sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada” (Azevedo, 2009, p. 258).

Outros temas caros ao *Manifesto* é a apropriação feita pelos “privatistas” da ideia de “liberdade”, em oposição ao Estado que quer, como erroneamente faz entender o Substituto Lacerda, o monopólio da educação. Em matéria publicada no Jornal Última Hora, em 20 de março de 1959, Anísio Teixeira defende que a “trôco (*sic*) de ‘devolver a educação à família brasileira’, pretende generalizar no País a comercialização do ensino, extinguindo a escola pública e entregando a grupos particulares o monopólio da educação” (Teixeira, 1959).¹⁴

Apesar de todo este debate não tratar especificamente sobre o ensino de filosofia, envolve concepções de educação e de políticas públicas que refletem diretamente sobre o que se deve ensinar e aprender na escola, sobre o que se espera que o egresso da educação básica tenha aprendido e, conseqüentemente, que tipo de humano se almeja. É em tal perspectiva que Nascimento (2021, p. 67) afirma que

o ensino da filosofia no Brasil, do Estado novo até o golpe militar de 1964, sofreu as conseqüências do conflito conceitual em torno do Ensino Secundário. De um lado, havia a perspectiva que valorizava as Humanidades; do outro, conteúdos com o caráter científico e com forte feição utilitarista. A tensão que existia no início do século XX, envolvendo as perspectivas científicas e católicas, cedeu espaço, com a Reforma Capanema, para as perspectivas Humanista e Utilitarista.

Disso podemos inferir que a questão não é apenas sobre a permanência ou não da filosofia nas grades curriculares, a questão é bem mais ampla e envolve, por exemplo, o que se espera de uma ou outra concepção de educação em caráter mais geral e, como conseqüência, do componente de filosofia especificamente. O que podemos notar é que o movimento pendular de perda e de ganho de espaço nas grades curriculares está muito mais vinculado à concepção geral de educação do que propriamente a especificidade de uma disciplina ou outra.

¹⁴ TEIXEIRA, Anísio. Ameaça à educação: a impossibilidade de repensar as condições de ensino no Brasil. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ameaca.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

Em 1961, após 13 anos de tramitação, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei nº 4024/61¹⁵, que, segundo Saviani (2019, p. 307), possuiu um caráter intermediário e conciliador frente aos interesses em confronto. Desdobramentos importantes foram a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) e a elaboração do Plano Nacional de Educação previsto pela LDB.

A LDB mantém a organização da educação anterior, dividida em dois ciclos – Ginásial e Colegial, este último podendo ser Eclético, Clássico ou Científico. No que se refere especificamente ao ensino de filosofia, a disciplina deixa de ser obrigatória e assume caráter complementar, segundo Silveira

A maior novidade desta lei era o estabelecimento de certo grau de descentralização quanto à definição dos currículos: caberia aos Conselhos Estaduais de Educação, quando criados, indicar as disciplinas *complementares e optativas* dos estabelecimentos de ensino de seus Estados (1994, p. 77).

Conforme Nascimento, esse período, que vai da aprovação da LDB até meados dos anos 1980, “é marcado pelo estrangulamento do ensino da Filosofia, devido ao fato de ele se haver transformado em disciplina optativa no ano de 1968, como também de certa cruzada antifilosófica nas escolas” (2021, p. 67). Novamente, começando com a flexibilização, ou seja, a não obrigatoriedade, até a retirada definitiva da filosofia do currículo oficial com a reforma do ensino de 1971, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971¹⁶, implementada pelo regime instaurado após o golpe de 1964.

Apesar disso e, “mesmo sofrendo perseguição governamental, há relatos de que algumas escolas, especialmente nas filantrópicas e confessionais, ensinam Filosofia na década de 1970” (Nascimento, 2021, p. 68). Tal constatação é interessante para refletirmos sobre a complexidade envolta nas relações sociais, pois, se em algum momento, grupos religiosos se apresentam como conservadores e até

¹⁵ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

¹⁶ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

reacionários, em outros são justamente estes mesmos grupos que vêm a garantir ou mesmo assumir posturas que podem ser consideradas, ao menos em um primeiro momento, progressistas e vanguardistas.

Saviani destaca que o “aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações” (2019, p. 365). A LDB de 1971, implementada nos piores anos do regime empresarial-militar, teve efeitos diretos sobre o ensino de filosofia. É fato que esta foi eliminada do currículo do então 2º grau, e Silveira (2009) nos apresenta um estudo que nos permite pensar sob que razões e de que forma se dá esse afastamento.

A partir da análise da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), que atrelava segurança interna (combate ao comunismo) ao desenvolvimento econômico no país, da Escola de Segurança Nacional (ESN) e da parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development, USAID*), Silveira conclui que o afastamento da Filosofia do 2º grau se deu em razão do cumprimento dos objetivos ideológicos mirados pelo Estado brasileiro e que para isso

não bastava ajustar o sistema de ensino à necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do modelo de desenvolvimento econômico adotado, mediante a profissionalização compulsória do 2º grau. Era preciso algo mais: que a escola atuasse também como instrumento de reprodução e de disseminação dos valores e das ideias que davam aparência de legitimidade ao “novo” estado de coisas, ou seja, como instrumento de inculcação da DSND (2009, p. 73 e 74).

O governo ditatorial não esteve sozinho nisso, pois a perspectiva da Agência estadunidense, que cooperou de maneira bem participativa com o regime, era de que o papel da educação institucional deveria ser “formar indivíduos competentes e ajustados, capazes de se integrar ao processo de desenvolvimento econômico de forma pacífica, sem jamais perturbar seu andamento” (Silveira, 2009, p. 66).

É alinhado a essa concepção de educação institucionalizada que disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil puderam ganhar espaço, ocupando aquele que antes era destinado a disciplinas como a Filosofia, por exemplo. Não por esta necessariamente ser crítica ou subversiva, mas, como afirma Silveira (2009, p. 74), por dificilmente se prestar à função de reprodutora dos valores da DSND, ou seja, ser pouco “útil” e funcional aos propósitos ideológicos do regime.

Porém, não demorou muito para a sociedade civil, em especial movimentos regionais e locais, se organizar para lutar pela inclusão da Filosofia nos currículos, visto que essa estava classificada como complementar, não sendo, portanto, de oferta obrigatória.

O marco inicial dessa luta foi o ano de 1975 quando ocorreu no Rio de Janeiro, a fundação do Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde denominado Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que tinha como principal meta organizar a luta pela reimplantação da Filosofia no segundo grau e que, a partir de então, estaria à frente de inúmeras atividades visando este objetivo. (Silveira, 1994, p. 86)

Tais movimentos se proliferaram pelos Estados, muitos conseguindo vitórias importantes. É neste cenário de embates e de crise de legitimidade que o Estado brasileiro vai flexibilizar e conceder a determinadas lutas sociais singelas vitórias, tal estratégia política, que busca dar um ar mais democrático ao regime, pode nos ajudar a “compreender o comportamento aparentemente contraditório de alguns setores conservadores que [...] mudaram de posição passando de inimigos ferrenhos a defensores entusiasmados da volta da Filosofia ao segundo grau” (Silveira, 1994, p.87).

O que acontece é que tais retornos não representava risco real à DSND, pois o retorno da Filosofia não veio acompanhado das medidas necessárias a uma oferta de qualidade, a disciplina, por exemplo, podia ser ministrada por professores formados em outras áreas, pois o número de aulas, quando presente, eram muito reduzidos. Outro fator, também apontado por Silveira (1994), eram as constantes críticas ao modelo educacional implementado pela lei 5.692/71¹⁷, entre elas as exigências por um currículo mais humanista. Essa flexibilização com relação ao ensino de Filosofia

¹⁷ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

poderia ser vista sob bons olhos, corroborando a imagem “democrática” que o governo buscava criar para si.

Por fim, a análise de que o retorno da Filosofia, em caráter não-obrigatório, se deu pela reforma educacional de 1982, Lei nº 7.044/82¹⁸, tornando sua oferta discricionária aos estabelecimentos de ensino, por meio da flexibilização da educação profissional, pode ser entendido sob duas óticas

uma conquista dos setores envolvidos no movimento que a reivindicava e uma estratégia de legitimação do Estado de Segurança Nacional. Esta dimensão contraditória se explica em função do caráter igualmente contraditório¹⁹, isto é, dialético, das relações entre os setores de oposição e aqueles ligados ao Estado de Segurança Nacional. (Silveira, 1994, p. 87)

No momento em que escrevia este texto, Silveira acompanhava o debate pela aprovação da nova LDB.

Devemos pontuar que desde o final da década de 1960, teorias educacionais marcadas pela visão de que a educação deve estar a serviço do capital ganham força não só no Brasil, mas no mundo. Segundo Saviani (2019, p. 369 – 372) a teoria do *Capital Humano* de Theodor Schultz, o *taylorismo* de Frederic Taylor, o *behaviorismo* de B. F. Skinner são exemplos de teorias que vão fundamentar o modelo tecnicista implementado no Brasil. É interessante notar como nesse momento o escolanovismo se mostra, em alguma medida, contemplado. Visto “que a base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista, bastando, para esta impor-se, que o desenvolvimento da sociedade atinja um grau maior de homogeneidade” (Saviani, 2019, p. 372), homogeneidade ainda não atingida na sociedade brasileira em vista de seu desenvolvimento profundamente desigual. É interessante notar, como aponta Saviani (2019) que, apesar dessa mesma base

¹⁸ BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

¹⁹ Tal fenômeno pode ser observado em outros da história do Brasil, para citar um, temos o caso da luta por “anistia ampla, geral e irrestrita” que criou um vácuo jurídico com relação à punição de agentes do Estado brasileiro na violação de diversos direitos humanos.

ideológica, ambas as pedagogias percorrem trajetos bem distintos para a efetivação de seus projetos educativos.

O tecnicismo operou pela burocratização e planificação da educação, pois se

na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professor e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. [...] Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. [...] ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (Saviani, 2019, p. 383)

Tal concepção de educação aparentemente indiferente ao ensino de filosofia tem efeitos perversos sobre esta, pois limita o seu potencial problematizador e educativo, atribuindo a esta, quando muito, um espaço pouco fértil para o pensamento filosófico.

Com a redemocratização e a Constituição de 1988, a Educação nacional ganha um novo vigor. Após quase uma década de debates sobre uma nova LDB, temos a aprovação da Lei nº 9394²⁰, de 20 de dezembro de 1996.

A lei, comemorada por alguns, criticada por outros, trazia em sua primeira versão em seu artigo 36, inciso III, a diretriz de que o currículo de ensino médio deve observar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Além disso, a Resolução da CEB nº3/98²¹ buscou justificar o ensino de filosofia, de forma interdisciplinar, vinculando o conhecimento de filosofia a uma concepção de cidadania, ou seja, deveria se ensinar os conhecimentos filosóficos “necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1998). Mais uma vez atrelando seu ensino a um fim específico.

²⁰ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

²¹ BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de agosto de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

Em 2001, o projeto de Lei nº 9/2000 (nº 3.178/97²², na Câmara dos Deputados) do Deputado Padre Roque Zimmermann, que alterava a LDB incluindo em seu art. 36 o inciso IV: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias”, foi aprovado pelo Congresso.

Entre as justificativas do projeto, estava a necessidade do ensino de Filosofia e Sociologia “para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelo educando” e o autor advoga para a importância da criação da disciplina com docentes habilitados nessas áreas, visto que dificilmente se faria cumprir o que estava prescrito na LDB em seu inciso III do artigo 36 sem docentes com “formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa”. Citando Franklin Leopoldo e Silva, podemos destacar que

a Filosofia ocupa na estrutura curricular uma posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada. Não devemos nos iludir com o adágio “não se aprende filosofia”, algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina (BRASIL, 1997).

No mesmo ano, presidente Fernando Henrique Cardoso vetou²³ o projeto sob alegação de provocar ônus aos Estados e Distrito Federal por terem que criar cargos e contratar professores de tais disciplinas, além de citar como “agravante” a oferta insuficiente de “tais profissionais para atender a demanda” que surgiria se fosse sancionado o projeto. (Brasil, 2001)

Tal revés não resultou em desmobilização, nessa entoada, em 2000, tivemos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que organizavam o saber em grandes áreas e com forte apelo interdisciplinar, a Filosofia se encontra entre as Ciências Humanas. Em 2006, tivemos a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio que logo em sua introdução traz o seguinte texto:

²² BRASIL. Diário do Senado Federal, nº 6818. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/6818?sequencia=7>. Acesso em: 14 jul. 2025.

²³ BRASIL. Jornal do Brasil, 9 de outubro de 2001. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=09/10/2001>. Acesso em: 14 jul. 2025.

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é 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. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. (BRASIL, 2006a, p. 15)

Também em 2006, o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 traz um conjunto de “considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio” (Brasil, 2006b). É em 2008, com a Lei nº 11.684²⁴, de 2 de junho de 2008, que a Filosofia e a Sociologia são incluídas como “disciplinas obrigatórias em *todas* as séries do ensino médio” (Brasil, 2008, grifo nosso).

Mal se passam dez anos da Lei que garantia em todo o ensino médio o ensino de filosofia que a mesma é revogada pela reforma de 2017²⁵. Novamente, a constatação de grave ameaça àquilo que Alves (2009) chamou de educação de qualidade acessível a todos, ao menos no que diz respeito ao ensino de filosofia, entendido como um direito fundamental a uma educação humana plena. Visto que a filosofia deixa de configurar como componente curricular obrigatório no ensino médio, com a nova redação se limitando a dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de filosofia.

A resolução CNE/CEB Nº 3/2018²⁶, em seu parágrafo 5º, do art. 11, diz que os estudos e práticas “devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que *rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas*”(Brasil, 2018, grifo nosso), ou seja, não precisam estar organizados na

²⁴ BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 14 jul. 2025

²⁵ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

²⁶ BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 18 de outubro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 14 jul. 2025.

forma de disciplinas. Como afirma Alves (2009, p. 41), “a proposta de transversalizar o currículo é sedutora, de um belíssimo utopismo, mas desprovida de condições objetivas para se realizar concretamente”.

O chamado Novo Ensino Médio junto com a BNCC são, sem dúvida, produtos de uma das maiores reformas educacionais realizadas desde a democratização em 1985. Apesar disso, foi um processo fortemente marcado por um caráter antidemocrático, pois interrompeu um debate construtivo que estava sendo realizado de forma aberta com a sociedade e que, pela forma como foi conduzido pelo governo instituído após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, representou “um ato espúrio diante do processo que começou com o ProEMI²⁷ e estava sendo materializado na segunda versão da BNCC e, até mesmo, no Projeto de Lei n.º 6840/2013”(Nascimento, 2023, p. 41).

Nota-se que na implementação da chamada Formação Geral Básica (FGB) de caráter obrigatório a todos os estudantes do ensino médio e da qual a filosofia encontrava-se excluída; e da parte flexível, constituída dos Itinerários Formativos (IT), que serão definidos pelas Secretarias de Educação há uma semelhança grande com o modelos adotados em reformas anteriores, como a Capanema e com a Lei nº 5692/71, pois se formaliza diferenças internas à educação básica.

A ênfase no caráter interdisciplinar da Filosofia tem sido usado como argumento para o apagamento da sua especificidade. O que termina diluindo sua importância frente aos outros conhecimentos específicos. Em estudo realizado por Nascimento (2023) sobre as competências e habilidades ligadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), da qual a filosofia é posta como integrante, nota-se grande acento aos assuntos vinculados à área de Ética e Filosofia Política em detrimento de outras áreas da Filosofia. Nas palavras de Nascimento (2023, p. 113 e 114)

a impressão que se transmite é de que a mobilização de conteúdos de Filosofia necessários para a aquisição das competências e habilidades da área de CHSA reduzem-se a noções básicas de Ética e Filosofia Política, ou seja, conceitos voltados para o exercício da cidadania.

²⁷ Programa Ensino Médio Inovador, foi instituído pela [Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009](#).

Com isso podemos pensar as concepções que se têm sobre a potencialidade da Filosofia na educação básica e as expectativas sobre suas possíveis contribuições à formação dos estudantes.

É importante termos clareza de que, apesar de toda a importância que pode representar a manutenção e as lutas pela permanência da filosofia nos currículos da educação básica, é fundamental não obliterar outros aspectos tão ou mais importantes como, por exemplo, o que foi e o que tem sido feito em sala de aula a partir da disciplina Filosofia.

Em 2024, nova legislação é aprovada, alterando novamente a LDB, as expectativas de revogação do Novo Ensino Médio são frustradas e o que o novo governo vem a realizar é a reforma da reforma. Com a Lei nº 14.945²⁸, de 2024, a filosofia volta a constar não mais como “estudos e prática”, mas integrando a área de ciências humanas e sociais aplicadas, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

A resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024, vem instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM²⁹. No que concerne diretamente ao ensino de filosofia, as Diretrizes estatuem o status de Componente Curricular obrigatório à filosofia, diretamente vinculado à área de ciências humanas e sociais aplicadas. Além da legislação não determinar carga horária mínima de dedicação obrigatória à filosofia³⁰, em seu parágrafo primeiro do artigo dezessete lê-se: “Os componentes curriculares devem ser organizados nas áreas de conhecimento, enfatizando o tratamento interdisciplinar, desenvolvimento de projetos integradores e integrados”.

Destarte, se comparado à Lei de 2008, nota-se um claro retrocesso no que diz respeito à garantia ao aprendizado de filosofia, visto que a carga horária dedicada a

²⁸ BRASIL. Lei nº 14.945, de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art11. Acesso em: 14 jul. 2025.

²⁹ BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 24 de novembro de 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2025.

³⁰ Tanto a Lei quanto as Diretrizes definem apenas a carga horária mínima obrigatória – 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas para o EM regular – dedicada à Formação geral Básica, que é composta pelas quatro áreas, entre as quais está Ciências humanas e sociais aplicadas.

este componente curricular será determinado pelas secretarias de educação, ficando mais grave a situação quando se tratar de formação Técnico profissional, pois nestes casos a carga horária mínima chega a 2.100 (duas mil e cem) horas.

2.2. ENSINO DE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DE ALAGOAS

Em alguma medida, o ensino de filosofia se desenvolveu pelo restante do país seguindo os parâmetros nacionais, assim como se deu nos grandes centros do país. Óbvio, por não haver um aporte financeiro da união o desenvolvimento nacional se dá de forma bastante heterogênea, cada lugar gestou algumas peculiaridades.

Alagoas se emancipa de Pernambuco apenas em 1817 e em 1849 é fundado o Liceu Alagoano que vai refletir as mesmas políticas educacionais já abordadas na história no tópico anterior. Com a República, no século XX, tal movimento não vai se alterar, mas vai se desdobrar de forma tardia, pois, apenas em 1950, “a partir de um complexo de escolas localizado no bairro do Farol, administrado pela Sociedade Guido de Fontgalland, que se fundou a Faculdade de Filosofia” (Cunha Junior, 2019, p. 16) com o objetivo de formar professores para o ensino secundário.

Não podemos ignorar que a qualidade da educação básica é atravessada diretamente pela qualidade da formação dos profissionais que nela atuarão e pelas condições de trabalho às quais estarão submetidos tais trabalhadores. Atrelado a isso está o contexto socioeconômico do estado de Alagoas, uma economia com base predominantemente agrária e que acumula ao longo dos anos os piores índices educacionais do país, pois, apesar das recentes melhoras, ainda é

um dos menores e mais pobres da Federação e tem uma história marcada pela força secular dos coronéis na política e na economia local e que impregna a sua vida ainda nos dias de hoje, além da influência histórica e marcante do setor sucroalcooleiro e das oligarquias a ele vinculadas, que interferem e definem os rumos políticos do estado. E é nesse cenário que apresenta um quadro de escolarização dos mais problemáticos, reflexo de um fracasso crescente no campo das políticas educacionais e que se articula aos indicadores sociais e econômicos que o estado apresenta (Silva, 2022, p. 6 e 7).

De resto o estado acompanhou os mesmos movimentos indicados de forma geral para a educação nacional, pois esteve no guarda-chuva da legislação federal, sem elaborar nenhuma política pública específica voltada ao ensino de Filosofia.

É dentro dessa dinâmica social que faremos uma breve análise do ensino de filosofia nos currículos do estado, focando especialmente em documentos de tempos históricos específicos.

Órgão importante dentro desse contexto é o Conselho Estadual de Educação, criado pelo Decreto 2.511, de 1962. Em 1964, por meio da Resolução n. 04/1964, o Conselho estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no segundo ciclo do ensino secundário. A filosofia torna-se logo em seguida uma disciplina optativa. Com as intempéries da intervenção militar, em 1981, por meio do Parecer 12/81, recomenda-se a “inclusão no ensino de 1º e 2º graus das disciplinas História de Alagoas e Filosofia” (CEE-AL, 2012).

No Plano Estadual de Educação³¹, aprovado em 2016, fazia-se referência direta à formação de professores, entre outras áreas, de filosofia por meio de mapeamento de demanda e fomento de oferta.

O Referencial Curricular de Alagoas (RecAL) é o documento norteador para a educação pública estadual. Ele direciona a educação determinando as formas de organização e estruturação curricular em todas as etapas da educação básica estadual.

Em sua versão de 2010³², com a filosofia já sendo obrigatória por imposição da LDB, o documento traz como “aprendizagens básicas esperadas ao final do ensino médio” na área de filosofia:

³¹ ALAGOAS. Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

³² ALAGOAS. Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/AL/Alagoas_Referencial_Curricular_da_Educacao_Basica_para_as_Escolas_Publicas_de_Alagoas.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

1) Compreender o processo de construção histórica do pensamento filosófico; 2) Identificar as principais concepções de mundo, sociedade, ser humano, cultura, trabalho e ciência que organizaram o pensamento social em diferentes períodos da história da humanidade; 3) Reconhecer as principais concepções de mundo, sociedade, ser humano, cultura, trabalho e ciência presentes em nossa sociedade no atual contexto histórico; 4) Apropriar-se de conhecimentos e discursos específicos da filosofia, a fim de contextualizá-los com a realidade: o pessoal-biológico, o entorno sócio-político, histórico-cultural e o horizonte da sociedade científico-tecnológico; e 5) Compreender que a ação humana revela princípios, conceitos e valores construídos ao longo da existência de cada ser humano (Alagoas, 2010, p. 83 e 84).

Como se pode notar, uma abordagem muito próximo do que viria a se estabelecer na BNCC sob o nome de Competências e habilidades. O que, na versão mais recente, de 2023, se tornará a regra o trabalho pedagógico baseado na teoria das competências.

Em 2014 temos a publicação de um outro referencial curricular. Diferentemente do documento anterior, que foi elaborado sem a participação da comunidade escolar (Oliveira; Ferreira, 2015, p. 456), esse se pretendia democrático, para tanto foi contratada uma assessoria privada para a elaboração do documento, o Instituto Abaporu de Educação e Cultura. Nele a estruturação da disciplina está bem delimitada, a obrigatoriedade de sua oferta em todo o ensino médio era uma imposição legal, encontramos os Direitos de Aprendizagem, as Competências e Habilidades, e os Eixos (ética, política, epistemologia, metafísica etc.) e conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada um dos três anos do ensino médio.

Em 2023 temos um texto já claramente ajustado às demandas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Ele traz de forma explícita que o processo de construção curricular “contou com a contribuição de diversos agentes sociais que se destacam hoje na construção de práticas pedagógicas na Área de Humanas e Sociais Aplicada no Estado de Alagoas” (Alagoas, 2023, p. 242). Como ponto forte, destaca-se a formação de Grupos de Trabalho com professores da Rede de Ensino Básico e com instituições de Ensino Superior – UFAL e UNEAL.

O Documento, no que diz respeito à área de humanidades, tem como mote o conceito de Territorialidades e destaca tanto a riqueza cultural quanto os desafios

herdados de injustiças sociais perpetradas ao longo do tempo. As orientações objetivam proporcionar aos estudantes “acesso a experiências de aprendizagem que lhes permitam fazer uma leitura crítica das realidades que os cercam e construir formas de enfrentamento dos desafios que estas lhes impõem” (Alagoas, 2023, p. 243).

Organizado a partir da estrutura baseada em Competências e Habilidades preconizada pela BNCC, o RecAL desdobra tais pressupostos em Objetos de Conhecimento, que assumem o papel de conteúdos, porém em uma perspectiva mais generalizada, e sugere possíveis aplicações relacionando os componentes curriculares a determinados objetos de conhecimento.

Para além das considerações à Formação Geral Básica (FGB), o documento faz orientações com relação aos chamados Itinerários Formativos (IF). Por ser uma abordagem interdisciplinar, os Itinerários dispensam a formação específica, bastando ao docente a formação em uma das disciplinas da área, a saber: História, Filosofia, Geografia e Sociologia para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O que se nota com relação à carga horária dedicada à disciplina de Filosofia é o fato de que desde a implementação da reforma do ensino médio ela vem reduzindo e abrindo espaço para outros componentes curriculares, visto que, de acordo com a Reforma de 2017, a filosofia não configura mais como um componente curricular obrigatório em todo o ensino médio, exigência que era feita anteriormente pela lei nº 11.684, de 2008. Conforme apresentado anteriormente, fica a cargo das Secretarias de Educação determinar a organização dos curricular.

De acordo com as matrizes curriculares, até o ano de 2021, turmas de ensino médio em tempo parcial, tinham 40 horas anuais, turmas de ensino médio em tempo integral, tinham 80 horas anuais, em ambos os casos a oferta de Filosofia ocorria nos três anos do ensino médio. Atualmente, as turmas, seja de escolas de tempo parcial, seja de escolas em tempo integral, possuem apenas 80 horas em todo o ensino médio dedicados ao componente de filosofia em suas grades curriculares, concentradas especialmente nos primeiros e segundos anos.

Nas matrizes curriculares das escolas da rede estadual, em meio à suspensão da implementação do NEM no ano de 2024, consta um componente denominado CHS2 (são um total de três) que, voltado aos terceiros anos, assume o lugar do componente curricular de Filosofia, já que esta não possui direito a mais horas segundo as recomendações da legislação com relação à carga horária máxima dedicada à Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos.

Essas transformações no currículo alagoano refletem, em grande medida, o movimento nacional de reestruturação do Ensino Médio. Logo, é importante sublinhar que tais mudanças ainda não se estabilizaram. A legislação recente e as alterações promovidas pelo Conselho Nacional de Educação evidenciam que vivemos um momento de transição, no qual a disciplina de Filosofia permanece em disputa por seu espaço e por sua função formativa dentro da estrutura escolar. A ausência de uma definição clara e estável sobre sua carga horária e sobre a forma de sua inserção curricular revela a continuidade de um processo marcado por tensões entre diferentes concepções de educação.

Dessa forma, é possível concluir que o ensino de Filosofia em Alagoas — assim como no restante do país — encontra-se em permanente transformação. A reforma de 2017, a suspensão parcial de sua implementação em 2024 e as novas diretrizes estabelecidas posteriormente indicam que ainda estamos, como é próprio de toda dinâmica política, diante de um cenário inacabado, no qual a luta pela presença da Filosofia no currículo continua atual e urgente. Mais do que uma questão normativa, trata-se de uma disputa pedagógica e política, cujo desfecho permanece em aberto e cuja relevância é decisiva para a consolidação de uma educação crítica e emancipadora.

3 CAPÍTULO 2 – MARXISMO E ENSINO DE FILOSOFIA

Na perspectiva marxista, compreender o ser humano e o mundo em sua complexidade pressupõe apreendê-los em sua historicidade e materialidade. Considerar a forma dialética sob a qual a realidade se apresenta e se desenvolve é pressuposto indispensável para a construção do conhecimento sob a ótica marxista.

Partindo da concretude do trabalho (ação) humano é que se constitui todo o mundo humano. Neste processo, o homem não modifica apenas o mundo externo a si, mas também modifica-se a si mesmo sempre que intervém no mundo natural ou humano.

No capitalismo, o processo definido como alienação molda as relações que o ser humano vai estabelecer com si mesmo, com o mundo físico e abstrato e com os outros humanos. Sendo a realidade social um dos aspectos determinantes do humano, a ideologia surge como uma força de controle que amplia ou restringe o acesso à realidade.

Trabalho, alienação e ideologia são conceitos fundamentais que participam e atravessam diretamente a formação humana, a constituição da humanidade no homem, o seu próprio ser genérico que, em alguma medida, é efetivada pela educação institucional nas sociedades capitalistas contemporâneas.

3.1. TRABALHO, ALIENAÇÃO, LIBERDADE E IDEOLOGIA SEGUNDO MARX

Uma das grandes questões da filosofia é a questão do Ser, ou seja, a essência do que existe, em especial a essência humana ou, em outras palavras, o que é humano. A ontologia, enquanto campo filosófico, se debruça sobre tais questões. Desde Platão e Aristóteles, passando pelos medievais e modernos, os filósofos buscaram pensar o que é o ser humano sob uma perspectiva metafísica, atribuindo

ao humano uma essência determinada *a priori*. Marx e o marxismo revolucionou a forma de compreender o Humano ao retirar-lhe atributos a-históricos, herança hegeliana, e pensá-lo sob uma perspectiva materialista, porém dialética. Assim, o ser humano pode ser pensado e compreendido em sua complexidade dialética dentro de um contexto sócio-historicamente determinado, ou seja, a partir da concretude de sua existência.

Dentro desta perspectiva, a concepção de natureza humana é cabalmente problematizada, qualquer afirmação sobre o que é natural no humano deve vir acompanhado da análise da sociedade na qual o humano se desenvolve e vive. Isso envolve as mais diversas relações sociais, econômicas, educacionais, políticas etc.

É a partir desses pressupostos que o marxismo destaca o conceito-chave de alienação para a compreensão e crítica do humano nas sociedades capitalistas. Sendo, portanto, o capitalismo histórico e não perene, o humano que, dialeticamente, constitui essa sociedade e é constituído por ela não pode ser considerado detentor de uma essência perene que implica necessariamente neste modelo de organização social (o capitalismo), o que diverge claramente do que é propagado pela ideologia liberal como sendo natureza humana, tão arraigada em nossa sociedade que se torna mais factível imaginar o colapso do ecossistema planetário como o conhecemos do que o fim da forma capitalista de organização social, ideologicamente imputada à “natureza” humana.

Dito isto, este capítulo versará sobre o conceito de humano sob a perspectiva marxista, dando destaque à categoria trabalho e sua alienação com o intuito de compreender as implicações sobre o ser humano e as relações entre trabalho, liberdade e ideologia. Além disso, se faz fundamental explorar o conceito de *Aufhebung*, entendido como “transcendência da auto-alienação do trabalho” (Mészáros, 2006) que, segundo Mészáros, é conceito-chave na compreensão da própria noção de alienação em Marx, ou seja, para Mészáros é a possibilidade de superação da alienação nas sociedades capitalistas que nos permite compreender o conceito de alienação e não o contrário. Esta interpretação que Mészáros faz de Marx é o que nos permite jogar luz sobre essa aporia imposta ao ser humano pelo capitalismo, vislumbrando assim alternativas à emancipação da humanidade. Visto que a alienação, como ocorre no capitalismo, possui um caráter desumanizador,

Em um segundo momento, buscaremos compreender a relação existente entre alienação e educação e como o marxismo aliado ao ensino de filosofia pode auxiliar o humano a superar o atual momento histórico.

3.1.1 Trabalho

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1996, p. 297)

A palavra trabalho é atravessada por uma enormidade de significados, houve muitas mudanças ao longo da história, de exaltação à ligação à tortura, “*tripaliare*”. Independente dos jogos de valor, uma coisa é inquestionável, é apenas por meio do trabalho que o homem se fez e se faz humano, é o trabalho que garante a sua existência social e individual. Sem trabalho não há humanidade.

Sendo o humano um ser histórico, o trabalho, atividade tipicamente humana, também carrega tais características. O trabalho é o agir humano sobre a natureza, e se apenas na materialização deste ato que emerge o humano, podemos dizer junto a Lombardi que

a essência do homem é o trabalho. Mas o sentido marxista de essência humana não é o da metafísica: como o conjunto das propriedades imutáveis e eternas do homem, como algo dado ao homem, uma dádiva divina ou natural. Ao contrário, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, sendo esta produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (Lombardi, 2010 p. 230)

A ação humana é fundamental para se pensar como o ser humano torna-se humano. Tal processo ocorre nas relações que os seres humanos estabelecem com

o meio ambiente (plantas, animais, minerais etc.) e com os outros seres humanos à sua volta.

Compreender a relação que o ser humano estabelece com o meio ambiente é o princípio para se compreender o próprio ser humano. É por meio do trabalho que o humano rompe as fronteiras do mundo natural e cria seu próprio mundo, cria também, conseqüentemente, a si próprio, nunca de forma isolada e individual, mas enquanto Ser social. O trabalho é, portanto, princípio ontológico do ser humano, esse não entendido apenas como ser biológico, mas como Ser social determinado historicamente. Com base em Engels, Borges (2017) afirma que a ação consciente e coletiva propicia o surgimento da linguagem, por meio da qual a cultura também passa a ser comunicada. Dessarte, trabalho e linguagem organizam o mundo humano – o mundo material e o mundo simbólico, respectivamente. Ambos relacionados diretamente no capitalismo aos conceitos alienação e ideologia.

O trabalho não é mera transformação e modificação da natureza com fim de suprir necessidades individuais ou coletivas, isto outros animais também o fazem. O trabalho é sobretudo ação consciente, premeditada, planejada. Ou como Marx (1996, p. 297-298) afirma:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.

Consciência e intencionalidade se apresentam como características distintivas do humano, pois o “trabalho humano, enquanto atividade consciente, não é de caráter causal, mas teleológico. Engendra por isso opção, escolha e liberdade” (Frigotto, 2005, p. 63). Outra característica fundamental do trabalho e, conseqüentemente, do humano é o seu caráter histórico. Isto significa dizer que a consciência humana sofre determinações de um conjunto de fatores históricos, econômicos e sociais. Sem

descuidar do alerta que Engels faz em carta à Joseph Bloch ao dizer que é uma distorção afirmar que “o fator econômico é o *único* determinante”.

As condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma (Engels, 1978).

Aqui, as relações sociais estabelecidas em sociedade adquirem uma importância fundamental. A formação escolar adquire grande prerrogativa social, pois ao transmitir os conhecimentos sociais acumulados ao longo da história, situando os indivíduos espaço-temporalmente, reproduz a estrutura social vigente.

Nessa perspectiva, além de histórico, o trabalho é também social, ou seja, não se trata de ações individuais atemporais apartadas de um *continuum*, mas sim produto de um desenvolvimento coletivo.

Neste contexto, para compreender o humano hoje, precisamos compreender como se dá sua relação com o mundo hoje, em última instância, como se dá o trabalho hoje. Marx e marxistas nos dão muitas pistas para compreendermos o status atual da categoria trabalho. A contradição apontada por Marx é a de que o trabalho, que é próprio do humano, no capitalismo se torna a força motriz de sua desumanização, assim, “o trabalho – não apenas sob as condições atuais, mas também na medida em que, em geral, sua finalidade é a mera ampliação da riqueza – é pernicioso, funesto” (Marx, 2021, p. 17).

É nas denúncias de Marx que se pode notar a contradição do trabalho sob o capitalismo. A forma como a sociedade capitalista organiza o trabalho é mediante sua divisão, pois visa exclusivamente a eficiência, o aumento da produtividade, o acúmulo. A fragmentação do trabalho faz parte do processo produção capitalista e da alienação do trabalho, tema que será discutido no tópico seguinte.

Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela

empobrece o trabalhador até [a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade (Marx, 2021, p. 16).

Pode-se notar que a denúncia marxiana é a de que o trabalhador é rebaixado à condição de objeto e de meio para produção capitalista. Uma observação fundamental de Marx que nos ajuda a pensar todas estas relações: “O trabalho aparece, na economia nacional³³, apenas sob a forma de emprego (Erwerbstätigkeit)” (Marx, 2021, p. 18). A confusão entre trabalho e emprego é fundamental para a manutenção do status quo vigente. Trabalho, como já falamos, é o meio pelo qual o humano se faz, emprego é uma relação monetária na qual o trabalhador coloca à venda sua força de trabalho, o seu poder criador. As coisas que estão à venda com o intuito de suprir determinada necessidade são chamadas mercadoria, com o trabalho/trabalhador não é diferente, este é visto como mais uma mercadoria. “*A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria. [...] A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria*” (Marx, 2021, p. 10).

É neste momento que o trabalho passa a assumir o papel desumanizador, por tanto, estranho ao próprio homem, pois torna meio aquilo que deve ser fim, a saber, o próprio humano. Se o trabalho, “*atividade vital, a vida produtiva*” se apresentam, de formas indistintas e inseparáveis, para a manutenção da existência física, é na atividade vital que “encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem” (Marx, 2021, p. 82). O trabalho é a potência humana de se fazer ser universal, ser genérico, de se definir enquanto ser humano.

³³ Economia nacional (*Nationalökonomie*) é a variação alemã, *mutatis mutandis*, usada por Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos, do termo economia política, *political economy* e *économie politique*, adotado, respectivamente por economistas burgueses ingleses e franceses. Tal termo “diz respeito, dependendo com contexto, tanto ao sistema econômico quanto às suas teorizações” (MARX, 2021, p. 5).

Marx expõe de forma clara a inversão perpetrada pelo capitalismo ao cindir de maneira brutal a atividade vital e vida produtiva, o trabalho é fragmentado e torna-se trabalho estranhado, visto que

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital, não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Ela não é uma determinidade (Bestimmtheit) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência (Marx, 2021, p. 82).

A alienação do trabalho é a impossibilidade de desenvolver a própria essência, de desenvolver-se enquanto humano.

O trabalho é um processo relacional composto de três elementos simples que se inter-relacionam: 1) o trabalho em si, que é a atividade intencional orientada a um fim; 2) o seu objeto, ou seja, o produto ou resultado do trabalho e; 3) seus meios, que são o complexo de coisas necessárias à consecução do fim projetado (Marx, 1996, p. 298). Tal esquema é interessante para compreendermos como se dá a relação humano – natureza. O interessante é que o que é um produto em determinada atividade, pode tornar-se um meio em outro processo. Marx cita o caso da uva, que é um produto, mas pode ser meio, quando se trata da produção de vinho. O ponto que quero destacar é que sob o capitalismo, o próprio trabalho – portanto, o humano que realiza tal trabalho, é também produto e meio³⁴.

A discussão aqui não versa sobre se a remuneração é justa ou injusta, não se trata do caráter “valorização”, que sob a lógica aqui debatida, está sempre submetida ao “valor de troca”, ao quanto vale e ao dinheiro. Mas sim ao próprio status ontológico do que é o ser humano. O aumento salarial apenas conserva a lógica mercadológica, e incute no trabalhador a ideia de que ele “vale mais”, porém, só se mostrará merecedor de tal reconhecimento “mediante o sacrifício de seu espírito (Geist) e de

³⁴ Mas a frente falaremos do trabalho educativo voltado à formação profissional que, em última instância, é trabalho dedicado a criar força de trabalho.

seu corpo” (Marx, 2021, p. 14). O trabalhador, ao se entregar por inteiro em troca de um salário, se vê obrigado a fazer um trabalho estranho. O mesmo ocorre com a divisão do trabalho, que torna o trabalhador “cada vez mais unilateral e dependente” (Marx, 2021, p. 14), naturalizando a concorrência não mais apenas entre os próprios homens, mas destes com as máquinas.

Por fim, o quadro catastrófico é que

Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria [...] este fato nada mais exprime, senão: o objeto (Gegenstand) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichung) do trabalho. A efetivação (Verwirklichung) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung)” (Marx, 2021, p. 76 e 77).

Disto há pontos importantes que merecem destaque: o processo de objetivação faz com que não apenas o produto imediato do trabalho produzido pelo trabalhador seja um objeto estranho a este, mas também torna o trabalhador e o próprio trabalho objetos estranhos. O trabalhador não mais realiza trabalho livre, pelo contrário, passa a ser estrangido a vender sua força de trabalho para a criação de um objeto alheio/estranho, assim, quanto mais trabalha, menos de si e para si possui, pois o próprio trabalho não mais lhe pertence. E como é descrito por Marx

O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. [...] A exteriorização (Entäusserung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (Marx, 2021, p. 77).

O fato do trabalhador estar alheio ao produto de seu trabalho é indício mais efetivo do próprio estranhamento de si mesmo, visto que o produto do trabalho não é outra coisa que não sua exteriorização (Entäusserung). Porém, contraditoriamente, este trabalho se apresenta como externo (äusserlich) ao trabalhador, como uma obrigação, uma imposição, um rebaixamento e sofrimento

isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. [...]. Finalmente, a externalidade (Äusserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (Marx, 2021, p. 79 e 80).

Todo este processo se desdobra no que Marx define como estranhamento-de-si/auto-alienação (Selbstentfremdung). Sob essa perspectiva, nos cabe empreender o exercício de investigar o que se passa que, sob o capitalismo, o humano integral não se efetiva apesar de todas as determinações formais. Para compreender as cisões que ocorrem internamente ao humano e deste com o mundo ao seu redor cabe explorar os conceitos de alienação, liberdade e ideologia, peças chave para compreender a estrutura social vigente.

3.1.2 Alienação

A importância do conceito de alienação na filosofia marxista não é consenso entre seus estudiosos, alguns defendem a tese de que tal conceito foi posteriormente abandonada pelo próprio Marx³⁵, aqui defenderemos a perspectiva defendida por István Mészáros de que é um conceito fundamental para se compreender a filosofia marxista e o próprio modo de reprodução capitalista.

Antes de entrarmos na questão em si, se faz necessário algumas observações com relação aos usos de alguns termos. Em artigo brilhante, Paulo Meneses (2001) nos esclarece a relação e confusão feita por dois conceitos fundamentais da filosofia

³⁵ Autores como G. A. Cohen e Louis Althusser defendem a tese de que o conceito de alienação perde importância na obra de Marx à medida que esta vai se desenvolvendo. Althusser defende inclusive uma ruptura entre uma fase da juventude e uma da maturidade, na qual o autor se afasta de uma abordagem mais filosófica e passa efetivamente a produzir ciência.

hegeliana e que são de grande importância na filosofia marxiana: *Entfremdung* e *Entäusserung*. O autor propõe que *Entäusserung* seja traduzido por “Extrusão”, que é um ato de exteriorização, e com isso busca expressar a importância de tal conceito no sistema filosófico de Hegel. Nas palavras do autor significa

sair do puro interior para o exterior, objetivar-se, tornar-se um “imediatos”. É um processo doloroso, pois tem de passar pela negatividade, e mesmo, por um radical dilaceramento, além do qual se encontra consigo mesmo. [...] Outra característica, que distingue ainda mais a extrusão [*Entäusserung*] da alienação [*Entfremdung*], é que o sujeito se reconhece nessa exteriorização, e mesmo, se conhece melhor depois dela e nela. Dali retorna sobre si mesmo, enriquecido com as determinações do exterior, ou da ordem do ser. Comprovou o que era em si e para si nesse ser outro, e está agora consigo mesmo reconciliado. (Meneses, 2001. p. 37 e 38)

Meneses afirma que Marx confunde ou ao menos não compreende bem as distinções entre os dois conceitos. Pois “considera que toda *Entäusserung* é sempre uma *Entfremdung*, nunca podendo haver na exteriorização uma realização do ser, mas somente um esvaziamento” (Meneses, 2001, p. 27). Penso que o procedimento que Marx faz é o de crítica, constatando que, no capitalismo, com os sujeitos desapropriados de si e dos produtos de sua produção, toda *Entäusserung* se apresenta como exteriorização estranhada, como um processo inconcluso, o movimento de volta, do em-si ao para-si, não se efetiva.

toda alienação é um tipo de extrusão, que poderia ser chamada “extrusão perversa”, enquanto nem toda extrusão é alienação. Só que a “boa extrusão” não recebe nome que a especifique, denomina-se extrusão sem mais; possivelmente, daí procede boa parte da confusão entre os termos. A alienação supõe uma extrusão, é gerada por ela, só que seu resultado, ou objetivação, é excessivo: escapa e se perde do sujeito que o produziu (Meneses, 2001, p. 29).

O sujeito não se reconhece nesse processo e este nem mesmo lhe pertence, apesar de efetivado por ele. Exteriorização (extrusão) se torna simplesmente coisificação, reificação.

Outro ponto interessante do artigo é que pode ser uma possível chave de leitura para um diálogo conceitual, guardadas todas as diferenças entre a filosofia hegeliana e a marxiana, é a passagem em que cita a dialética do “Senhor e do escravo”. Na qual

se intervê a potência humanizadora do trabalho, condição indispensável à reprodução da existência. Pois, se o “Senhor” se torna dependente do escravo para a manutenção e reprodução da própria existência, “de outro lado, o escravo, pelo trabalho, se humaniza, e alcança um patamar de dignidade humana, acima do seu Senhor” (Meneses, 2001, p. 32).

Aqui estamos adotando a leitura apontada por Mészáros (2006), que em alguma medida corrobora a crítica feita por Meneses (2001) a Marx em não distinguir com tanta clareza os conceitos e não nos determos aqui com tal problemática na obra marxiana³⁶.

Estando a par disso, o conceito de alienação em Marx, em seus distintos momentos (*Entäusserung*, *Entfremdung*, *Veräusserung*) possui quatro facetas principais e em cada uma o humano encontra-se alienado de uma forma específica, podendo ser: a) da natureza – o mundo físico sob o qual aplica seu trabalho – ou seja, o homem se encontra apartado do produto de seu trabalho, este, conseqüentemente, deixa de lhe pertencer; b) de si mesmo, sendo o humano determinado pelo trabalho e se faz a si mesmo a partir dele, o ato de vender sua atividade a um terceiro produz um “auto-estranhamento”; c) de seu “ser genérico”, é a desidentificação entre humano e humanidade, “isto é, a alienação da ‘condição humana’ no curso de seu rebaixamento por meio de processos capitalistas” (Mészáros, 2006, p. 20); d) dos outros humanos, é o apartamento entre os humanos, desdobra-se no crescente individualismo nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Se as duas primeiras faces da alienação (‘a’ e ‘b’) são demarcadas pela separação do homem de seu “corpo inorgânico³⁷” – a natureza – e de seu corpo

³⁶ Em nota, Mészáros (2006, p. 19 e 20) observa que, “em alemão, as palavras *Entäusserung*, *Entfremdung* e *Veräusserung* são usadas para significar ‘alienação’ ou ‘estranhamento’. *Entäusserung* e *Entfremdung* são usadas com muito mais frequência por Marx do que *Veräusserung*”. Apesar dessa aparente confusão, que mais se referem a momentos específicos do processo de alienação decorrente da abordagem materialista de Marx, nos é importante ter em mente que “quando a ênfase recai sobre a ‘externalização’ ou ‘objetivação’, Marx usa o termo *Entäusserung* [...], ao passo que *Entfremdung* é usado quando a intenção do autor é ressaltar o fato de que o homem está encontrando oposição por parte de um poder hostil, criado por ele mesmo, de modo que ele frustra seu próprio propósito”.

³⁷ A concepção de corpo inorgânico é indissociável da concepção marxiana de Ser genérico (apresentada adiante). Aqui, inorgânico não deve ser entendido no sentido químico do termo, como se tratando de algo que é composto por matéria viva ou quando relativo às substâncias químicas que contenham carbono em sua composição. Deve ser compreendido como aquilo que não é propriamente organismo humano. Segundo Marx, o humano vive da natureza inorgânica e de seu domínio, pois, “assim como plantas, animais, pedra, ar, luz etc., formam teoricamente uma parte da consciência humana em parte como objetos da ciência natural, em parte como objetos da arte – sua natureza inorgânica, meios de vida espirituais, que ele tem de preparar prioritariamente para a fruição e para a digestão –, formam também praticamente uma parte da vida humana e da atividade humana. Fisicamente o homem vive somente destes produtos da natureza, possam eles aparecer na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação etc. [...] A natureza é o corpo *inorgânico*

biológico, pois, ao aliená-lo/vendê-lo (*veräusseung* pode ser traduzido como “venda” ou “alienação pela venda”) este deixa de lhe pertencer; com relação às duas últimas (‘c’ e ‘d’), elas são consequências diretas das duas anteriores nas relações humanas. O humano alienado de si e do que produz, perde sua identificação com a própria humanidade enquanto “ser genérico” e, também, é objetificado frente a outros humanos.

Aqui cabe algumas observações sobre o conceito de ser genérico na concepção marxiana. Este é uma categoria usada para expressar o que há de universal no humano, podendo ser entendida como essência ou natureza humana, em Marx, tal categoria assume um caráter dialético histórico-material e não metafísico.

Se a condição animal é intervir sobre o mundo e produzir apenas sob uma “necessidade física imediata”, a condição humana, por sua vez, lhe permite atuar livre e conscientemente sobre o mundo para além das necessidades físicas imediatas. Pois,

é verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]. (Marx, 2021, p. 82)

Daqui surge uma perspectiva que nos ajudará a entender o processo de humanização e desumanização do humano. A universalidade é um conceito fundamental relacionado à própria essência e, consequentemente, à liberdade e potência humana. A unilateralidade surge, portanto, para designar uma ação reduzida exclusivamente a necessidades físicas imediatas, ou apartada/cindida do próprio ser. É o processo de inversão, onde o meio de existência passa a ser entendido como o fim da própria existência, e o fim, é apropriado e reduzido a mero meio. No humano, a unilateralidade se apresenta como uma limitação determinada por forças externas. Assim, “quando o trabalho estranhado reduz a autoatividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física” (Marx,

do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.” (MARX, 2021, p. 81)

2021, p. 83) e não o contrário, visto que é a existência física/material que deve preceder.

Marx n' *O Capital* afirma que as sociedades capitalistas se apresentam como uma “enorme coleção de mercadorias”, sendo estas, “antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”(Marx, 1996, p.165). A natureza dessas necessidades não importa por hora, o fato é que as mercadorias assumem um papel fundamental na existência humana devido àquilo que Marx denomina “valor de uso³⁸”, ou seja, as mercadorias possuem um valor inerente a elas, devido à utilidade que elas têm na satisfação das necessidades humanas, o que é determinado “pelas propriedades do corpo da mercadoria”.

No capitalismo o valor de uso concorre com o que Marx define como “valor de troca”, na qual o valor da mercadoria não está mais em si, mas sempre em referência a um outro objeto externo que opera como medida e mediador para sua troca, que é, em seu extremo abstrato, o dinheiro.

Assim, as mercadorias, abstraídas de todo seu valor de uso, tornadas mero valor de troca, encontra sua forma cabal na forma-dinheiro. Logo, este se torna a finalidade de tudo que existe sob o capitalismo, tudo se resume a dinheiro, inclusive, como se costuma dizer até o “tempo é dinheiro”.

Esse processo de transformar tudo em objeto-meio (mercadoria) para a satisfação de um fim é denominado reificação/objetificação e ele só se efetiva pelo processo da alienação (*Veräußerung*), que aqui deve ser entendida como “vendabilidade universal”.

Marx nota que, por meio da secularização da alienação de caráter teológico, a sociedade burguesa/liberal, assim como o judaísmo, fez do humano e da natureza

objetos *alienáveis*, vendáveis, sujeitos à servidão da necessidade egoísta e do negócio. O ato de vender constitui a práxis da alienação. Enquanto o homem estiver religiosamente

³⁸ O trabalho é valor de uso, sob o capitalismo se apresenta sob duplo aspecto, ou seja, é também valor de troca, ou seja: mercadoria. Consequentemente o trabalhador, trabalho vivo, precisa colocá-la a venda e a faz como qualquer outra mercadoria. Seu comprador, pode fazer uso dela como o faz de qualquer outra mercadoria.

tolhido, só conseguirá reificar sua essência, transformando-a em uma essência fantástica e *estranha a ele*; do mesmo modo, sob a dominação da necessidade egoísta, ele só conseguirá exercer uma atividade prática, produzir objetos na prática, colocando seus produtos, assim como sua atividade, sob a dominação de uma essência estranha a eles e emprestando-lhes a importância de um ser estranho a eles – o dinheiro. (Marx, 2010, p. 59)

Nesse momento a alienação se caracteriza pelo princípio universalizador da “vendabilidade” ao nivelar tudo à simples condição de mercadoria, estruturando assim a base da sociedade capitalista, pois ao converter os seres humanos em “coisas”, insere-os “como mercadorias no mercado”, mas também pela “fragmentação do corpo social em ‘indivíduos isolados’ (*vereinzelte Einzelnen*)” (Mészáros, 2006, p. 39). Este último aspecto será debatido posteriormente. Mas em síntese, a alienação opera: a) tornando tudo mercadoria, inclusive os humanos; b) o mercado define o valor de troca das mercadorias sob a lógica concorrencial e; c) essa mesma lógica produz estranhamento entre os indivíduos. Em última instância podemos afirmar que os indivíduos alienados não mais se reconhecem uns aos outros como pessoas, mas sim como mercadorias, ou seja, objetos de satisfação, meios para algo, não fins em si.

Sob o capitalismo, a alienação se apresenta como alienação do trabalho humano, categoria fundamental à compreensão do que é o humano enquanto Ser que se faz de forma ativa. Assim como o humano e o capitalismo, a

“Alienação” é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, ele deve ser alienado *com relação* a alguma coisa, como resultado de certas *causas* – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto *histórico*. Do mesmo modo, a “transcendência da alienação” é um conceito inerentemente histórico, que vislumbra a culminação bem-sucedida de um processo em direção a um estado de coisas qualitativamente diferente (Mészáros, 2006, p. 40).

É sob esta perspectiva, por incluir o materialismo dialético em suas análises, que Mészáros (2006, p. 45) atribui superioridade à teoria de Marx com relação a de seus predecessores.

A concepção histórica do homem e do Capital é o meio de responder às concepções antropológicas e filosóficas que buscam naturalizar o *modus operandi* do

capitalismo como um produto “natural” do humano. É contra a fixidez das estruturas sociais que se reproduzem sob a forma de ideologia nas teorias sobre o humano que se deve atentar. Aristóteles, por exemplo, incorre nesse equívoco quando fala de escravidão por “natureza”, quando na realidade está reproduzindo teoricamente a ideologia dominante de sua época. Na modernidade, os chamados contratualistas reproduzem tal “equívoco” ao versar sobre uma essência humana *a priori*, ou mesmo em suas concepções de direitos naturais.

Se faz necessário salientar que identificar elementos históricos não é suficiente para que se construa uma teoria rigorosa do humano. Apenas historicizar as concepções de natureza humana tem por efeito viciar a teoria, criando um ciclo repetitivo, impossibilitando a compreensão dinâmica da realidade em sua complexidade, pode-se também cair no relativismo generalizado que marca a “pós-modernidade”. É nesse contexto que Mészáros alerta que

Uma simples hipótese sócio-histórica é igualmente inútil. Pois a questão em pauta é precisamente a de explicarmos o que está na raiz do desenvolvimento histórico como sua base última de determinação, e portanto, seria um mero círculo vicioso dizer que as circunstâncias históricas são a causa fundamental do desenvolvimento do próprio capital. O capital, como tudo o mais que existe, tem – nem é preciso dizê-lo – sua dimensão histórica. Mas essa *dimensão* histórica é categoricamente diferente de uma *substância* ontológica (Mészáros, 2006, p. 47).

Tal perspectiva é fundamental para compreender a relação dialética realizada por Marx entre um “fator antropológico específico” – humanidade – e uma “base ontológica” – natureza – que se desenvolvem historicamente.

É contra a fixidez da ontologia imposta pelo capital que Marx, observando a dinâmica da história, compreende que não há nada na “natureza” humana que corrobore que o capitalismo é a forma acabada/realizada desta natureza humana, como se este – o capitalismo – fosse a realização teleológica da própria humanidade. Quando o que se nota é que o capitalismo busca interromper o fluxo humano, que é constante (Mészáros, 2006, p. 111). É nesse processo que Marx evoca o conceito

hegeliano de *Aufhebung*³⁹ como possibilidade de superação da autoalienação do trabalho humano perpetrado pelo capitalismo.

É dialogando diretamente com Vladimir Lenin que Mészáros (2006, p. 93) cita como esse percebeu que “a ideia central do sistema de Marx é a sua crítica da reificação capitalista das relações sociais de produção, da alienação do trabalho por meio das mediações reificadas do **trabalho assalariado**, da **propriedade privada** e do **intercâmbio**.”

Mészáros percebe, junto a Marx, como que as relações do humano com a natureza por meio da atividade produtiva, são modificadas no capitalismo com a inserção da propriedade privada e o trabalho assalariado, que passam a mediar e interferir nas relações entre o tripé fundamental: “homem”, “natureza” e “atividade produtiva” (Mészáros, 2006, p. 99). Tais interferências e mediações são possíveis apenas a partir do processo de alienação.

Neste quadro geral, para a economia política liberal o trabalho é a origem da riqueza e que o capital é trabalho acumulado, acumulação de capital aumenta com a divisão do trabalho e que esta intensifica a acumulação de capital. Com isso se inaugura o reino do capital, no qual “o poder governante da sociedade moderna não é político, mas econômico: o poder de comprar do capital” (Mészáros, 2006. p. 131). É assim que a “política” liberal enterra a lógica de poder sob a qual operava o *ancien régime*. Os Estados e governos passam a operar a serviço da economia liberal para o aumento/acumulo de capital.

É nessa análise que o conceito de Alienação se mostra fundamental, pois nos ajuda a desvelar a complexidade da estrutura capitalista, evitando incorrer em explicações economicistas, o chamado determinismo econômico, que nega a

³⁹ Este é um conceito fundamental da Lógica hegeliana e, como perceberemos, assume especial importância no pensamento de Marx. Morais (2003, p. 85) esclarece que, “na perspectiva hegeliana, a história do pensamento é o movimento de *Aufhebung* (suprassunção) em que o momento posterior sempre incorpora, desenvolve e ultrapassa as contribuições efetivas do momento anterior [...]”, esta é a síntese da visão dialética da realidade histórica marcada pelo processo de negação, conservação e elevação do que antecede. Mészáros, no entanto, termina por vezes optando por traduzir este conceito por “transcendência” (*Transcendence*, no original em inglês). Segundo o autor, “*Aufhebung* – têm conotações muito diferentes no texto original. Assim, *Aufhebung* em alemão significa ao mesmo tempo ‘transcendência’, ‘supressão’, ‘preservação’ e ‘superação’ (ou substituição) pela elevação a um nível superior” (Mészáros, 2006, p. 18). O autor não ignora a complexidade do conceito, mas faz uma escolha terminológica em vista do projeto de sua obra.

historicidade e reafirma o caráter fetichista do capitalismo. É sob tal perspectiva que se afirma que a emancipação de tal sociedade “não pode ser encarada em termos puramente econômicos, mas com categorias condicionadas *politicamente, moralmente, esteticamente* etc.” (Mészáros, 2006, p. 120).

O fenômeno da alienação, que se apresenta primeiramente como um aspecto econômico ao instituir a propriedade/apropriação privada dos meios de produção, sendo esses – os meios de produção – em última instância diretamente relacionados à própria força produtiva/criativa do humano, possui implicações profundas nos âmbitos da política e da ética.

3.1.3 Da Liberdade

Uma questão que merece destaque é a relação, mediada pela propriedade – seja ela qual for: primitiva, feudal, capitalista, socialista –, entre liberdade humana e trabalho. Mészáros (2006, p. 141) levanta três aspectos fundamentais sobre as implicações de como as variadas formas de propriedade podem impor limitações à liberdade humana.

Em um primeiro aspecto, Mészáros (2006, p. 142) destaca que a liberdade deve ser entendida primordialmente relacionada à satisfação das necessidades humanas naturais por meio do trabalho, esta sendo necessariamente dependente da relação que o humano estabelece com a natureza, relação essa que é determinada sócio-historicamente, a liberdade humana depende do grau de desenvolvimento técnico no qual se encontra a sociedade em questão. Novamente, as relações de propriedade se apresentam como aspectos incontornáveis em função do segundo aspecto; outro aspecto é que “As formas de propriedade são expressões de relações humanas determinadas”, sobre esse segundo ponto, o que merece destaque são as relações entre os humanos. A propriedade não é um ente *sui generis*, ela assume formas variadas de acordo com a constituição de cada sociedade, assumindo assim uma forma político-jurídica; por fim, o terceiro aspecto, diz respeito às condições necessárias do humano realizar trabalho livre. Em última instância, se trata da possibilidade de se realizar enquanto ser genérico, enquanto efetivamente humano, desenvolvendo, portanto, suas potencialidades.

Em síntese, esse tripé designa as relações que o humano estabelece 1) com a natureza, 2) com os outros humanos e 3) consigo mesmo. A pergunta que se coloca é: Como a alienação e a propriedade privada capitalista influenciam a efetivação da liberdade humana?

Em uma primeira análise poderíamos afirmar que o modo de produção capitalista claramente propicia o desenvolvimento positivo dos dois primeiros aspectos – ‘1’ e ‘2’, pois é inegável que o capitalismo, por meio do desenvolvimento tecnológico, torna o humano menos dependente das necessidades naturais, o que se deve, obviamente, em função do trabalho social. Isso poderia nos levar a acreditar que a efetivação do terceiro aspecto seria quase que um desdobramento lógico, porém, a realidade não se apresenta linear e implicações lógicas de tal natureza se mostram falhas. A complexidade dialética aponta para processos de implicações mutuas de complementariedade, de afirmação e negação.

Em uma análise mais cuidadosa, Mészáros (2006, p 142) nos alerta que para Marx os três aspectos acima destacados são inseparáveis, não apenas conceitualmente, até mesmo porque a sua conceituação é reflexo de sua “inter-relação necessária na realidade” e complementa:

Os vários aspectos da liberdade são elementos de uma reciprocidade dialética. Portanto, para voltar à questão original, se a análise das relações de propriedade capitalistas mostra que o homem não pode exercer seus poderes essenciais, as restrições e limitações desse tipo estão destinadas a ter repercussões negativas sobre o grau de liberdade alcançado pela sociedade capitalista nos sentidos (1) e (2). E isso se aplica a todos os três membros dessa reciprocidade em suas relações mútuas. (Mészáros, 2006, p. 143)

Tais “repercussões negativas” se devem a dois fatores: as forças produtivas cada vez maiores não são governadas pelos próprios indivíduos, à medida que o poder produtivo aumenta com a divisão do trabalho diminui-se a participação consciente dos sujeitos no processo produtivo; logo se desdobra o segundo fator: a emersão de um poder estranho aos indivíduos que subjuga as necessidades humanas reais às necessidades da reprodução e acumulação do capital.

A ação política pode interferir diretamente sobre o segundo aspecto – já que as relações entre os indivíduos constituem as formas da propriedade socialmente determinada⁴⁰ – o que produz implicações diretas sobre o primeiro – a relação do homem com a natureza. “Se o homem é alienado dos outros homens e da natureza, então os poderes que lhe pertencem como um ‘ser universal’ não podem, evidentemente, ser exercidos” (Mészáros, 2006, p. 146).

É assim que a economia política liberal, legitimando a propriedade privada por meios político-jurídicos, efetiva o processo de alienação e subjuga o humano desumanizando-o ao privá-lo da possibilidade de realização de si por meio do trabalho. O processo de desumanização perpetrado é a ação de tornar coisa, também conhecido como reificação.

Entre outras consequências de tal processo,

O mais importante deles é que o trabalhador é transformado numa *mercadoria*. Marx também observa que a lei da oferta e da procura governa a produção dos homens, tanto quanto a de qualquer outra mercadoria, e que o trabalhador como “capital **vivo**” é uma forma especial de mercadoria que tem a infelicidade de ser um capital “**carente**” [...] O trabalhador é uma mercadoria porque é reproduzido apenas como *trabalhador*, e é de acordo com as necessidades da propriedade privada [...] Para o trabalhador isso [universalização do trabalho abstrato que decorre da divisão do trabalho] significa não somente que ele não encontra nenhuma satisfação humana em seu trabalho, por estar “corpórea e espiritualmente reduzido à máquina – e de um homem [é reduzido] a uma *atividade abstrata e uma barriga*”, mas significa também que, ao “descer à [condição de] máquina”, ele se encontra perante a máquina como diante de uma “nova concorrência”⁴¹ (Mészáros, 2006, p. 133 e 134).

Precisamos compreender que afirmar que o humano se faz a partir do trabalho e que o problema está no fato de que a lógica capitalista limita-o à condição de mero trabalhador não é um contrassenso. O que está em disputa é a concepção de trabalho no capitalismo e a concepção de trabalho como atividade produtiva/criativa humana. Deve-se compreender que a crítica recai sobre o fato de que o “trabalhador” produzido pelo capital é o trabalhador alienado e reificado, rebaixado à condição de máquina, de

⁴⁰ A propriedade privada capitalista é mantida por meios jurídico-políticos, fortemente atravessadas pelo viés ideológico dominante.

⁴¹ As aspas indicam citação direta feita por Mészáros dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx.

coisa, o que é sinônimo de desumanização. Aceitando assim para si mesmo, inclusive, um preço, um salário, seu trabalho é *trabalho abstrato* resumido à forma dinheiro. Outro ponto importante, o trabalhador é “capital vivo” apenas para quem o explora, não para si. Sua participação nos produtos de sua indústria não vão além do salário.

Somado à questão da reificação e do trabalho abstrato, há também a constante e incessante criação de novas necessidades, mantendo a circularidade, portanto a possibilidade de acúmulo e reprodução do capital. O desenvolvimento capitalista e a divisão do trabalho “ao invés de libertar o homem de sua dependência da natureza, ela continua a criar limitações novas e artificiais, desnecessárias.” (Mészáros, 2006, p. 134 e 135)

Apesar desse diagnóstico, há na citação acima um indício importante para a superação da alienação que falaremos mais à frente, mas que por hora cabe retomar que a concepção de trabalho como atividade humana diverge bastante da concepção de trabalho alienado produzido no capitalismo. Uma sociedade composta por indivíduos emancipados necessariamente deve pressupor uma outra relação destes com o trabalho. O capitalismo produz a ilusão da “autonomia individual” ao liberar o homem de uma relação direta de dependência da natureza, ou ao menos fazê-lo acreditar nisso, rompe também seus laços com a comunidade, acreditando numa autossuficiência egoísta, ignora a ação social. Produz-se assim uma ética individualista que reforça a concorrência entre os iguais em vez da colaboração/cooperação. Nesse aspecto Mészáros (2006, p. 244) é contundente: “Buscar o remédio na ‘autonomia’ é estar no caminho errado. Nossos problemas não resultam de uma falta de ‘autonomia’, e sim, ao contrário, de uma estrutura social – um modo de produção – que impõe ao homem um *culto* dela, isolando-o dos outros homens”.

O que impede os trabalhadores de perceberem que são submetidos a esse processo de expropriação, exploração e subalternização? O que faz, inclusive, com que muitos busquem em si as causas das violências que lhes são perpetradas, e vejam o outro expropriado como um potencial concorrente e não um igualmente explorado? O que aparta de forma tão cabal a realidade da consciência de tal realidade?

Um trecho d'A Ideologia Alemã nos ajuda a pensar tais questões:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (Engels; Marx, 2007, p. 47)

Interessante observar nesta citação a relação de implicação que se estabelece entre controle dos meios de produção material da existência e ideias dominantes. Os que controlam os primeiros, disseminam as ideias e a cosmovisão que legitimará ou ocultará tal dominação e divisão social.

Ao operar no inconsciente, a ideologia faz com que os indivíduos tratem como naturais as condições de expropriação e exploração ao internalizar a concepção de mundo da classe dominante, ou seja, a concepção capitalista/burguesa. Tal conceito é fundamental nas análises que Marx faz das sociedades capitalistas, visto que

as raízes da noção de ideologia estão no modo como se instituem as relações de trabalho e as relações sociais, podendo ser encontrada desde os Manuscritos Econômico-filosóficos, até a sua obra mais completa no primeiro livro de O Capital, na explicitação da noção de mercadoria, na estrutura do modo de produção capitalista, a partir da análise do modo como se organizam as relações de trabalho e se produzem os valores (de uso e de troca) (Schlesener, 2016, p. 66).

Portanto, a compreensão do dispositivo ideológico se apresenta como fundamental para a superação da alienação capitalista e emancipação humana.

3.1.4 Ideologia

Se compreendermos que o processo de alienação é a efetivação material da lógica capitalista na qual uma classe social domina e explora outra, assim, em um primeiro momento, a ideologia, se apresenta como mascaramento necessário à

manutenção de tal exploração em condições de relativa “normalidade”, ou melhor, é o dispositivo de normalização e naturalização da exploração e da divisão do trabalho.

A ideologia se mostra como condição e consequência da divisão do trabalho, em especial quando este é fraturado em trabalho manual (material) e trabalho intelectual (espiritual). Pois “a partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real” (Engels; Marx, 2007, p. 35). Esse processo se dá por uma ilusão de autonomia entre o mental e o material. Aquele que exerce o trabalho intelectual se vê em uma condição de maior liberdade frente ao que realiza o trabalho mecânico material, o que produz uma hierarquização.

Da mesma forma como este trabalho [intelectual] é visto como autônomo e descolado do real, os produtos do trabalho adquirem igualmente esta aparente autonomia das bases materiais das sociedades. Porém, em última instância, são os detentores dos meios de produção da vida material que regulam as ideias hegemônicas em determinada sociedade.

Isto decorre do entendimento de que a

produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. (Engels; Marx, 2007, p. 93 e 94).

Mészáros defende que tal *modus operandi* da “ideologia dominante do sistema social estabelecido se afirma violentamente em todos os níveis, do mais grosseiro ao mais refinado. De fato, os vários níveis do discurso ideológico se intercomunicam de várias maneiras” (Mészáros, 1996, p. 15), se apresentando por vezes como neutra e, por isso, como parâmetro de razoabilidade e de cientificidade para todo e qualquer saber socialmente produzido, se impõe como universal, ao se apresentar como um saber a-histórico, exemplos factuais disso são o fetichismo da mercadoria e a reificação das relações sociais. O marxismo insiste no caráter histórico e social das

formas de consciência, criticando não apenas inversão perpetrada pela ideologia dominante [capitalista] como também por ignorar a dinâmica dialética do concreto. Portanto, cabe distinguir as transformações materiais de ordem produtivo-econômicas das ideológicas (formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas), visto que é por meio delas que se formam as consciências. Para Marx

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (Marx, 2008, p. 48)

A ideologia burguesa inverte porque toma o efeito pela causa, não é reflexo do real na consciência dos indivíduos, formulação e apropriação da realidade pelo pensamento, ao contrário, ela molda as consciências de forma que faz com o que indivíduos operem sob a lógica do capitalismo. Aqui, no grande mercado, a liberdade e a igualdade individual aparecem, apenas formalmente, como *conditio sine qua non* os contratos de compra e venda da força de trabalho não teriam efeito. Tal condição formal-ideológica serve justamente para ocultar a relação de exploração e de assimetria concreta entre as partes, entre as classes.

Tal dinâmica, confere à ideologia a característica de ser “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (Mészáros, 1996, p. 22), ou seja, “uma consciência prática”, pois está imbuída de valores que encontram efetividade na prática social.

No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels questionam sarcasticamente :

será preciso grande inteligência para compreender que, ao mudarem as relações de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções e conceitos; numa palavra, muda a sua consciência? Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante (2005, p. 56 e 57).

John B. Thompson (2011) defende que em Marx podemos encontrar três concepções de ideologia distintas em função de “critérios de negatividade”, ou seja,

critérios que destacam aspectos negativos da ideologia e do porquê se faz necessário superá-la. Marx sustentou uma visão negativa da ideologia e teceu sua crítica a ela identificando quatro aspectos que constituem concepções diversas de ideologia ao se combinarem, são eles: abstração, ilusória/errônea, expressão de interesses dominantes e mantenedora de relações de dominação. Assim, Thompson (2011) as define como: 1) concepção polêmica: a ideologia entendida como abstração ilusória da realidade, portanto, uma compreensão errada; 2) concepção epifenomênica: aqui a ideologia ainda conserva o caráter de ideias ilusórias, mas expressam os interesses da classe dominante; 3) concepção latente: nessa última concepção, ideologia “é um sistema de representações que escondem (iludem), enganam, e que, ao fazer isso, servem para manter relações de dominação” (Thompson, 2011, p. 74 e 75).

Para ampliar e complexificar essa concepção de ideologia, não poderia deixar de citar Slavoj Žižek (1994) que aponta que até mesmo a crítica de determinada ideologia, pode se apresentar igualmente ideológica, e reforça que ideologia não deve ser entendida como mera falsificação.

Assim, amplia-se a concepção de ideologia, do aspecto puramente negativo marxiano para uma compreensão mais complexa, pois a ideologia conforma o mundo dos sujeitos, podendo tanto aliená-los quanto lhes dar as ferramentas necessárias à emancipação. Segundo Schlesener (2016), o filósofo Antonio Gramsci desenvolve a noção marxiana de ideologia dando a ela um destaque fundamental na compreensão da realidade. Pois deixa de ser um dispositivo de uso exclusivo das classes dominantes e passa a ser o meio pelo qual se formam os sujeitos. Desta perspectiva se pode extrair quatro consequências básicas: 1) a ideologia forma a consciência – modo de pensar – dos indivíduos por meio de sua conformação a um grupo social; 2) a consciência nunca é exclusivamente individual, mas, dialeticamente, social; 3) o pensamento não pode ser neutro, pois está sempre vinculado a um modo de pensar de um grupo; 4) faz-se fundamental compreender a que grupo social pertencemos para compreender as forças sociais que agem sobre nossa consciência de mundo. Com isso, Schlesener (2016, p.76 e 77), conclui com uma citação dos *Cadernos* no qual Gramsci diz que “não existe a filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções de mundo e se faz sempre uma escolha entre elas” (Gramsci, 1999, p.

96) e tais escolhas sofrem atravessamentos políticos. Aqui deve-se entender a filosofia como uma expressão ideológica.

Tal mudança de perspectiva transforma por completo a relação que se estabelece com o conhecimento, com a ciência e a filosofia que compõem as visões de mundo e a conformação dos sujeitos a ele. O processo de conformação dos indivíduos é parte fundamental e inerente à constituição do humano, à própria humanização do humano, e sempre se dá em uma relação com o social. Nesta perspectiva, em Gramsci, conformismo não é mera adequação passiva, deve ser entendido como sociabilização, este processo não é em si negativo. A questão que está em jogo é qual humano está sendo produzido por tal processo.

A questão se apresenta no Caderno 13⁴², a propósito do que significa “homem-coletivo” ou “conformismo social”, abordada como uma questão fundamental de educação, que implica o compromisso formativo do Estado no sentido de elevar as massas populares a um determinado nível de “civilização”, adequando essas massas “às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparato econômico de produção” elaborando “também fisicamente tipos novos de humanidade”. Trata-se, para Gramsci, de explicitar como “cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como se fará a pressão educativa sobre os indivíduos para obter seu consenso e colaboração” a fim de transformar em “liberdade” a necessidade e a coerção. (Schlesener, 2016, p. 86 e 87).

Esta forma de abordar a ideologia, a alienação e a liberdade nos permite pensá-las diretamente atreladas à educação. A educação assume um papel fundamental na construção da consciência. Mas não se deve olvidar, concordando com Marx (2008) que a mera crítica da ideologia burguesa não é suficiente para a efetiva *Aufhebung* da autoalienação do trabalho.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de

⁴² O Caderno 13 foi intitulado *Noterelle sulla politica del Machiavelli*.

consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (Marx, 2008, p.47)

Toda educação é inerentemente ideológica, mas é também uma prática social, possui, portanto, um caráter objetivo, pois Gramsci entende que para Marx

as ideologias “são uma realidade objetiva e operante, mas não são a mola da história”, no sentido que “não são as ideologias que criam a realidade social”, mas é ela que, “na sua estrutura produtiva, cria as ideologias”. Também a teoria de Marx faz parte da superestrutura, com uma diferença fundamental em relação às outras ideologias: a sua teoria visa a “fazer ‘tomar consciência’ a um determinado grupo social das próprias tarefas, da própria força, do próprio devir histórico”, ou seja, tem um teor de verdade primeiro, porque supera tanto as correntes idealistas quanto as leituras mecanicistas sedimentadas no materialismo filosófico vulgar e, superando-as, alcança um nível superior de conhecimento da realidade na mediação dialética entre teoria e prática; segundo, porque visa a esclarecer os subalternos dos grilhões invisíveis que os prendem com o objetivo de orientar as suas lutas. Para os grupos sociais dominantes, ao contrário, as ideologias servem como “instrumentos práticos de domínio político sobre o restante da sociedade”, mesmo estando essas ideologias em contradição com a realidade efetiva, ou seja, tenham o objetivo de obnubilar a realidade, esconder elos de submissão que existem na prática (Q. 4, p. 436-437). (Schlesener apud Gramsci, 2016 p. 80 e 81)

A crítica é fundamental, mas ela por si só não é suficiente para a construção de um estágio superior da humanidade. Voltando ao *Manifesto* de 1848, Marx e Engels tecem críticas à ideologia burguesa seguidas de propostas pontuais, afinal a ideologia burguesa se espalhou por toda a sociedade por meio dos mais diversos mecanismos. A cultura burguesa, por exemplo, tão propagada como sinônimo dos mais altos valores “é para a imensa maioria dos homens apenas um adestramento que os transforma em máquinas (...) assim como o vosso direito não passa da vontade de vossa classe erigida em lei” (Marx, 2005, p. 54 e 55). Tais leis que, encucadas ideologicamente nas cabeças humanas são travestidas de “leis eternas da natureza” e, sendo assim, justificam e naturalizam as relações sociais vigentes quando são apenas “oriundas do vosso modo de produção e de propriedade – relações transitórias que surgem e desaparecem no curso de produção” (Marx, 2005, p. 55).

Estas observações marxianas sobre as estruturas e formações político-sociais em questão não as concebe, devido seu caráter histórico, como naturais nem como eternas, abrindo espaço para se pensar uma outra sociabilidade possível e, conseqüentemente o lugar da educação e da filosofia nesta outra sociabilidade. Marx aponta que, apesar de acusados de ideológicos ou doutrinadores, não foram os comunistas que “inventaram a intromissão da sociedade na educação; [estes] apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante” (2005, p. 55).

3.2. ENSINO DE FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA MARXISTA

Dentro da importância ontológica que o trabalho exerce sobre a formação humana, Saviani destaca um outro tipo de trabalho: o trabalho educativo. Esse consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13)

Assim, podemos identificar dois tipos específicos de trabalho, um voltado para as necessidades materiais, por isso chamado de “trabalho material”, que consiste na produção dos meios de existência por meio da intervenção direta no meio ambiente, e outro, fundamental àquele, chamado “trabalho não-material”, pois consiste na capacidade de representação e antecipação mental das ações humanas, envolvendo saberes científicos, éticos e simbólicos. Trabalho material e não-material são, como se pode perceber, categorias complementares e codependentes. A educação está inserida nesta última categoria, a saber: trabalho não-material (Saviani, 2003, p. 12). Admitindo que não nascemos prontos e que nos tornamos seres humanos por meio do trabalho social; a educação, enquanto trabalho não-material, capaz de projetar no presente o produto futuro de uma ação, assume papel de destaque por indicar hoje os seres humanos de amanhã.

É exatamente constatando este caráter específico da educação - formação de sujeitos -, em especial quando essa é institucionalizada, que vários pensadores se levantaram para denunciá-la: os chamados crítico-reprodutivistas⁴³ viam a educação escolar como um mecanismo de reprodução da ideologia dominante e conservação do status quo (Saviani, 2019, p. 392-399).

A partir do que apresentamos até agora da abordagem marxista por meio dos conceitos de trabalho, alienação e ideologia como críticas das sociedades capitalistas contemporâneas, a filosofia marxista vai se desdobrar em propostas comprometidas diretamente com a emancipação e, conseqüentemente, com a liberdade humana.

Primeiro ponto que precisamos ter em mente, a escola, como qualquer outra instituição, é historicamente determinada e mais, não é essencial à formação humana. Apesar disso, nas ascendentes sociedades modernas ocidentais, tal instituição desponta como uma exigência das massas e para as massas.

É neste contexto, que a escola, marcada por contradições, mas atrelada à árdua e constante luta das classes populares e trabalhadoras, pode ser pensada a partir das contribuições pedagógicas da filosofia marxista à formação humana integral.

À luz da teoria marxista, o humano se realiza por meio do trabalho: atividade criadora que expressa sua essência enquanto ser genérico, mas também enquanto indivíduo singular. No entanto, sob o capitalismo, o trabalho é alienado, em vez de afirmar a humanidade, ele a nega. Se o próprio trabalho, que deveria ser fonte de realização e liberdade humana, é apropriado e mutilado por esse sistema, como poderia emergir um novo tipo de ser humano dentro de uma forma social que impede justamente aquilo que o humaniza?

O desafio que se coloca à escola, enquanto instituição responsável pela formação humana, é como realizá-la de forma plena ou, caso não seja possível, declarar abertamente suas limitações e impossibilidades a todos que estão inseridos em tal sistema. Mészáros (2008) nos alerta de que uma escola efetivamente

⁴³ As pedagogias de caráter crítico-reprodutivistas, que inclui alguns autores marxistas como Louis Althusser, entre diversas abordagens, entendem a educação institucional como mera reprodutora dos valores ideológicos dominantes. A abordagem que daremos aqui é que a educação é marcada pelas contradições dos diversos interesses de classe e é nesse âmbito que se abre a possibilidade de uma educação crítica.

emancipadora, que forme o humano em sua integralidade não é possível sob o capitalismo, pois diante do “fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*” (Mészáros, 2008, p. 27), apenas por meio de uma ruptura com a lógica do capital pode-se inaugurar “uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008 p. 27). Mas será que a escola, quando esta é frequentada exclusivamente por trabalhadores e filhos da classe trabalhadora, não poderia contribuir de maneira significativa para uma formação humana mais integral, emancipada da alienação perpetrada pelo capital?

O humano se faz pelo trabalho, se este é um trabalho limitador, o humano feito será limitado, se o trabalho é um trabalho formativo integral, ou seja, que abranja o ser humano em suas mais amplas potências e possibilidades, no qual ele possa se desenvolver de forma mais plena. Esta plenitude é chamada onilateralidade, a divisão do trabalho que, sob o capitalismo, atinge níveis inimagináveis, impede a onilateralidade. Assim, o indivíduo não pode existir se não como indivíduo fraturado, como parte de pessoa, o humano onilateral, existe quando “o homem se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto como homem total” (Manacorda, 2007, p. 88).

Onilateralidade se apresenta como um conceito fundamental quando o tema passa a ser formação humana sob a perspectiva marxista. É por meio dela que se superaria a alienação do humano pelo humano, por meio da superação da divisão do trabalho. Pois é “no momento em que a atividade vital humana, do homem como ser genérico, [...] se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto” (Manacorda, 2007, p. 60).

As primeiras mudanças que devem encaminhar na educação das massas trabalhadoras se referem à recuperação da “identidade entre ciência e trabalho”, superação da divisão “entre fruição e produção, entre trabalho mental e trabalho manual”, “e tal recuperação não pode se realizar a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna” (Manacorda, 2007, p. 75 e 76). Uma efetiva democratização do saber científico, para que a classe trabalhadora (maioria da população) possa compreender de forma mais efetiva sua relação com o mundo. É neste sentido que se fala de uma escola de

“noções rigorosas” (Manacorda, 2007, p. 143), assim como a ciência exige. Tal rigor é o rigor científico, fruto da preocupação em conhecer e agir sobre o mundo.

A prática que Marx tem em mente é algo que não coincide com o objetivo individual em que se verifica a validade de um pensamento, que é a posição característica de um certo pragmatismo. Marx fala, no entanto, de modificar o mundo, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa, de certa maneira, todo o processo da sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem (Manacorda, 2007, p. 127 e 128).

A educação de caráter marxista que Manacorda faz alusão com base em Marx e Gramsci e que tem como exigência o desenvolvimento da onilateralidade aponta como um problema as ideologias libertárias⁴⁴ (que estão tão presentes em nossas diretrizes e currículos escolares), visto o individualismo abstrato, o inatismo e o espontaneísmo que tais ideologias produzem (Manacorda, 2007, p. 141).

Não se pode olvidar do fato de que o humano é produto social, como defendido por Gramsci em carta à Giulia Schucht, sua esposa, “o homem é, inteiramente, uma formação histórica, obtida por meio da coerção (entendida não apenas no sentido brutal e de violência externa) e penso apenas isto: que de outra forma cairíamos em uma forma de transcendência ou imanência⁴⁵” (Gramsci, 1965, p. 313 e 314, trad. nossa).

A ideia de formação integral está diretamente relacionada à formação humana plena e, conseqüentemente e com especial atenção, às ideias de cidadania e de trabalho que, no mundo contemporâneo, não se fazem plenas quando ignoram questões éticas, políticas, estéticas e científicas. O cidadão é o sujeito que constitui a vida coletiva com a finalidade de buscar o bem comum, ele é detentor de direitos e deveres, sujeito autônomo, produto do ser social, com capacidade de agir de forma

⁴⁴ Por que não falar também das pedagogias liberais? Aquelas que focam no “saber fazer”, na adaptação às necessidades do mercado, na pluriprofissionalidade e que reforçam a individualização por meio da flexibilização. Exemplo presente é a Pedagogia das Competências.

⁴⁵ No original italiano: “*Io invece penso che l'uomo è tutta una formazione storica, ottenuta con la coercizione (intesa non solo nel senso brutale e di violenza esterna) e solo questo penso: che altrimenti si cadrebbe in una forma di trascendenza o di immanenza*” (Gramsci, 1965, p. 313 e 314).

intencional, responsável e consciente. O trabalhador é aquele que age sobre o mundo – natural e social – transformando-o conforme suas necessidades e, como reflexo, transforma a si mesmo. Tal visão sobre o trabalhador se apresenta como utópica na sociedade capitalista, pois nela o trabalhador é reduzido a instrumento à disposição dos interesses dos detentores do capital. Cidadão e trabalhador são potencialmente predicados dos mesmos sujeitos, mas o que se vê são trabalhadores alienados de seus direitos sociais e civis e/ou marginalizados/excluídos do “mundo do trabalho”.

Como bem escrito por Tonet (2016, p. 58), “o trabalhador assalariado pode perfeitamente ser um cidadão, no gozo mais pleno dos seus direitos. No entanto, ele jamais deixará de sofrer a exploração e a dominação do capital. Portanto, jamais poderá ser plenamente livre, jamais será efetivamente sujeito da sua história.”

Estes dois conceitos – o de cidadão e o de trabalhador –, quando juntos, aproxima-se da ideia de ser humano integral/omnilateral, positivada (formalmente) sob outros termos nos princípios e fins da educação nacional nos artigos 2º e 3º da lei 9394/96 e mais especificamente quando se trata do ensino médio no artigo 35 incisos II e III:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Aspecto fundamental desses dois artigos é a promoção e a abertura para o contínuo aperfeiçoamento do educando, contrariando abordagens “terminalistas” e compreendendo que o ser humano é um processo de constante “fazer-se”. Moura (2007) elenca eixos norteadores que devem orientar uma educação integral: a) homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; b) trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio

educativo; d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; e) a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Em sintonia com esta visão de educação integral, Saviani (2011, p. 8 e 9) defende que a educação histórico-crítica é aquela que propõe: a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Dentro de ambas as formulações, temos referências claras ao trabalho como princípio educativo, perspectiva que caminha em sentido oposto ao do neoprodutivismo⁴⁶. Moura (2007) denuncia que tal instrumentalização da educação ocorreu, no Brasil, ao longo do século XX. A tentativa de integrar educação geral e educação profissional ocorreu, porém

ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão (Moura, 2007, p. 13).

⁴⁶ Com a crise do produtivismo – caracterizado pelo fordismo e taylorismo – constitui-se o modelo toyotista que incorpora uma lógica flexível à produção exigindo, portanto, trabalhadores que também obedeçam tal lógica e “nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (Saviani, 2019, p. 429). Tal modelo é caracterizado pelas lógicas de “exclusão includente” e de “inclusão excludente” (Kuenzer, 2002), esta que opera nas instituições educacionais, universalizando a educação, porém de forma extremamente precária, o que resulta em frustrações para o futuro e potencial trabalhador, o que alimenta a primeira lógica, na qual, o trabalhador é obrigado a se submeter a condições de maior exploração e precarização para ser incluído no mercado de trabalho.

Tal desdobramento não é mero acaso, mas sim fruto das determinações histórico-sociais que se apresentam em consequência dos divergentes interesses das classes sociais – de dominação e de não submissão. Tais autores até aqui citados têm uma perspectiva de que uma educação humanista pode proporcionar condições efetivas para a transformação social e emancipação humana.

Assim, o aspecto fundamental a se ter em vista é que a educação, em especial a educação voltada à formação de um ser humano integral, nunca pode ser apartada de seu contexto histórico e social. Ela não é uma educação através da qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos ascendem socialmente em oposição ao resto da sociedade. O ser humano integral está intrinsecamente ligado à sociedade como produto e produtor das transformações que ocorrem nessa sociedade. É por excelência agente.

Entendendo que um dos papéis da escola deve ser a promoção do conhecimento e que este é, “em suas diferentes formas e conteúdos (da filosofia à ciência), uma das formas de manifestação da existência humana ou, melhor dizendo, uma das expressões da atividade humana” (Lombardi, p. 91) e, percebendo os entraves que encontramos quando se fala de educação estatal, fica-se claro a importância do ensino de uma filosofia crítica que questione e investigue a estrutura vigente e as diversas concepções de liberdade, de formação, de trabalho e de sociedade; pois

como dizia Lênin, que a escola separada da política é uma mentira e uma hipocrisia, se é verdade que toda escola é ideologicamente orientada, queiram ou não todos aqueles que atuam em seu interior ou que a julgam do exterior, é também verdade que, tanto mais por essa razão, se torna necessário determinar de que modo e até que ponto esse tipo de compromisso social da escola deva ou possa realizar-se (Manacorda, 2007, p. 109).

O problema que pretendemos abordar agora é colocado pelo lugar do ensino de filosofia, um saber por vezes visto como tão distante da prática. O status da filosofia foi objeto de crítica e debate dentro da obra marxiana, sendo aprofundada entre muitos marxistas, vide Mészáros e Gramsci. Agora, a proposta é pensar o Ensino de Filosofia desde a escola a partir dos recortes conceituais já apresentados anteriormente e com foco no desenvolvimento prático de uma atividade didática em sala de aula.

4 CAPÍTULO 3 – CARTAS A MARX: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE TRABALHO E ALIENAÇÃO NO ENSINO MÉDIO CANOENSE

O marxismo, enquanto conjunto teórico e metodológico, trouxe contribuições a diversas áreas de estudo. O ser humano, sua educação e sociabilidade é uma delas.

Neste capítulo, o que se propôs foi a aplicar alguns pressupostos marxistas ao ensino de filosofia em uma escola de ensino médio. Tendo como meta a onilateralidade, buscamos estar atentos aos contextos socioeconômicos dos estudantes e à união entre teoria e prática possível em sala de aula.

Em um primeiro momento, apresento o *locus* no qual se desenvolveu o trabalho, exercício no qual pretende-se fazer conhecer em parte também o público discente em questão.

Em um segundo momento, apresento, juntamente com os pressupostos teóricos e metodológicos, os planos de aula e sua aplicação em sala. Elaborei uma sequência didática composta por quatro aulas com o intuito de trabalhar os conceitos marxianos aqui desenvolvidos. Por fim, se propõe uma análise das atividades realizadas e a reflexão os pontos fracos e fortes.

4.1 Lócus de Atuação – Lagoa da Canoa: Agreste Alagoano

A Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, localizada no município de Lagoa da Canoa, agreste alagoano, é a única escola pública de ensino médio da cidade, oferece os três anos nos turnos matutino e vespertino e EJA no noturno. Segundo dados do último censo (IBGE, 2022), possuía uma população de 18.457 pessoas, com uma taxa de ocupação de 7,26% e com um percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo de 55,5% (2010). Apesar de menos de um décimo da população em idade economicamente ativa tem ocupação, formal ou informal e mais da metade da população ter uma renda mensal

de até meio salário-mínimo, a renda média per capita em 2021 era de 15.431,61 reais, tais dados revelam muito sobre a desigualdade econômica presente na região. Por fim, o município possui uma área total de 83,621km², sendo 3,92km² de área urbanizada, apenas 5,2% das residências possuem esgotamento sanitário adequado.

Apesar de panorâmica, esta apresentação de alguns dados numéricos da cidade revela muito sobre as dinâmicas sociais e econômicas que vigoram na cidade, o que não deixa de refletir na realidade da comunidade escolar. A baixa ocupação somada ao alto percentual de pessoas com rendimento nominal mensal *per capita* de até meio salário-mínimo, contrasta com a renda média *per capita* de mais de quinze mil reais. Revelando uma enorme concentração da riqueza ali produzida, ou seja, pequena parcela concentra muita riqueza enquanto grande parte da população enfrenta condições de desemprego, subemprego, informalidade etc. Tudo isso, afeta de forma direta as perspectivas destes estudantes com relação aos seus futuros, com relação ao que esperar da escola e de uma educação formal.

Sendo a única escola pública de ensino médio da região, praticamente todos os adolescentes das classes populares, maioria na cidade, vão passar por ela. Isso coloca sobre a escola Nossa Senhora da Conceição uma grande responsabilidade humana e social, pois fica praticamente a seu cargo, formar os filhos da classe trabalhadora da cidade. Infelizmente, o que se nota é o reforço da lógica da escola dualista, um exemplo disso é a média das notas do Enem (importante mecanismo de ingresso no nível superior) em 2019 que foram apenas 460 pontos, abaixo da média nacional que foi 507,45, com uma participação de apenas 52% dos estudantes de terceiro ano do ensino médio⁴⁷.

Neste contexto, defendemos que a escola deve assumir papel de vanguarda na compreensão crítica da realidade social para sua transformação por meio do desenvolvimento de uma educação que tenha como fim a onilateralidade. A atividade proposta não tem a pretensão de instaurar uma educação inteiramente orientada sob os princípios marxistas, mas visa ao menos buscar trabalhar alguns temas caros a esta corrente de pensamento levando em consideração a própria teoria e metodologia

⁴⁷ QEdu. Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/27019608-escola-estadual-n-sra-da-conceicao/enem>. Acesso em: 3 jul. 2025.

para fundamentar a prática docente, respeitando as limitações de diversas naturezas, sejam estruturais, humanas, físicas etc.

A Escola Nossa Senhora da Conceição é uma escola de tempo parcial e as aulas de filosofia, segundo os parâmetros estabelecidos pela Secretaria de Educação de Alagoas, possuem uma carga horária semanal de 1 (uma) hora-aula por todo o ensino médio. Logo, nossas atividades devem ser elaboradas levando em consideração esta dinâmica temporal.

4.2 Proposta de Atividade – Sequência Didática

A proposta de nossa atividade é uma sequência didática composta por 4 (quatro) aulas. Nelas serão abordados conceitos marxistas que julgamos fundamentais no processo de compreensão crítica da realidade. Apesar das diversas críticas que os documentos oficiais são passíveis (e merecem tais críticas) buscaremos nos apoiar neles para fundamentar institucionalmente nossa prática docente.

Dentro do âmbito legal que rege a educação em Alagoas, os documentos são, em especial, o Referencial Curricular de Alagoas para o Ensino Médio – RecAL (Alagoas, 2023) e a Matriz de Referência do ENEM⁴⁸. Seguindo os princípios da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011) e de Gasparin (2012) elaboramos os planos de aula (ANEXO I à IV) da sequência didática. Os modelos usados são os mesmos fornecidos pela Secretaria de Educação de Alagoas.

O RecAL é o documento que deve orientar o trabalho pedagógico nas escolas de Alagoas, para a preparação da sequência didática, foi dada ênfase às competências 1 e 4 no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a competência 1 versa sobre a capacidade de

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos

⁴⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025..

epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (Alagoas, 2023, p. 256)

Segundo o próprio documento, tal competência valoriza a investigação filosófica e estimula análises da realidade social por meio de conceitos e fundamentos que mobilizam ao buscar compreender e criticar (Alagoas, 2023, p. 256).

A competência 4, prevê “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Alagoas, 2023, p. 258). Tal competência tem, entre suas propostas, refletir sobre a divisão do trabalho, hierarquia e desigualdades sociais, analisando-as de uma perspectiva histórica, geográfica, sociológica, antropológica e filosófica (Alagoas, 2023, p. 258).

Como apresentado, a filosofia marxista nos fornece um instrumental teórico extremamente rico para desenvolver de forma satisfatória tais competências junto aos estudantes, cumprindo assim um dos requisitos do ensino médio. Importante atestar, que além destas competências que estarão presentes em todas as aulas da sequência didática, buscou-se também estar atento à Matriz de Referência para o ENEM, visto que se trata de estudantes de terceiro ano do ensino médio e muitos estudantes pretendem realizar o exame e pleitear uma vaga no ensino superior. Dentro dos chamados eixos cognitivos, que são comuns a todas as áreas, buscamos desenvolver tais aspectos:

II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores

humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Brasil, 2019)

Nas aulas também se buscou contemplar no âmbito das Ciências Humanas e suas Tecnologias a chamada área 3: “Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.” (Brasil, 2019)

A descrição das aulas e seus objetivos específicos estão contidos nos planos de aula (ANEXO I ao IV). Logo, se faz fundamental consultar os planos de aula, onde as propostas didáticas e metodológicas, bem como os dispositivos curriculares, estão mais bem detalhadas.

A primeira aula (ANEXO I) tem como objetivos identificar as percepções preexistentes dos estudantes sobre trabalho, sucesso e escolhas profissionais em suas vidas e no contexto local e questionar as naturalizações sobre o trabalho (formal/informal, valorização) e o papel da (possibilidade de) escolha profissional, relacionando-as com as condições socioeconômicas da comunidade.

Inicialmente, se busca, por meio da escuta e de provocações, identificar e conhecer o que os estudantes pensam por trabalho. Eles devem refletir e responder perguntas do tipo: “O que é trabalho para vocês?”, “Quais são os trabalhos que vocês veem na nossa cidade?”, “Qual o trabalho dos pais/responsáveis de vocês?”, “O que vocês querem ser quando terminarem a escola? Por quê?”. Após esse momento inicial, que pode configurar a prática social inicial, pois busca fazer presente a prática que os estudantes estabelecem com o assunto abordado, parte-se para a segunda etapa (Problematização). Nela, nos aprofundamos no problema (o Trabalho sob o capitalismo) ao explorar dados socioeconômicos nacionais e locais, além de problematizar os métodos de exame (ex.: ENEM) e de formação dos estudantes durante sua etapa escolar. Por fim, fechamos este primeiro momento, retomando e organizando o que foi abordado e recomendando como atividade de casa um vídeo da internet do sociólogo Ricardo Antunes sobre o conceito marxista de alienação.

A segunda aula (ANEXO II), tem como propósito a compreensão de conceitos marxianos. Ela tem por metodologia aula expositiva e dialogada, na qual o professor apresenta, com o apoio de trechos selecionados de Marx, os assuntos propostos. Os

objetivos são apresentar e discutir os conceitos marxianos de trabalho (como práxis e essência ontológica do Ser Social) e as quatro facetas da alienação do trabalho e iniciar a articulação entre os conceitos marxistas e as vivências dos estudantes, começando a "desnaturalizar" as relações de trabalho e suas implicações.

A apresentação e a discussão dos conceitos marxianos consomem todo o tempo de aula e é mais uma etapa da instrumentalização dos estudantes. Como atividade de casa é solicitado que estabeleçam e escrevam situações concretas em que identifiquem a efetivação dos conceitos marxianos. É o momento em que os estudantes podem experimentar o conhecimento que adquiriram (catarse).

A terceira aula (ANEXO III) tem como objetivos exercitar a capacidade de expressar o pensamento crítico e a autonomia intelectual por meio da leitura e da produção escrita, dialogando com ideias filosóficas; aplicar os conceitos de trabalho e alienação na análise da realidade e; demonstrar apropriação dos instrumentos teóricos (conceitos) e a capacidade de aplicá-los na compreensão da realidade.

A aula consiste na leitura e na discussão do texto “Reflexões de um Jovem sobre a escolha de uma profissão” de Marx (1835), que à época tinha 17 anos, traz muitas questões interessantes sobre angústias que afligem também os jovens de hoje de mesma faixa etária. A ideia é que este texto seja um estímulo para a produção textual dos próprios estudantes.

Como atividade de casa, solicitamos a escrita de uma carta⁴⁹ endereçada ao Marx, com o propósito de dialogar sobre as ideias que viria a desenvolver anos mais tarde, mas também, com o propósito de proporcionar aos estudantes a oportunidade de elaborar e expressar suas próprias ideias e concepções sobre os temas suscitados em debate.

A escrita, ao menos hoje, é fundamental no exercício do pensamento como mecanismo de expressão, mas também sistematização. Segundo Rodrigo (2009)

A produção de textos escritos possui grande relevância na aprendizagem filosófica, pois eles propiciam uma elaboração

⁴⁹ A metodologia do uso de cartas filosóficas foi a mim apresentada na disciplina de Laboratório de Ensino de Filosofia do Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia – UFPE, ministrada pela professor Suzano de Aquino Guimarães no primeiro semestre de 2023.

mais cuidadosa do pensamento e da linguagem. As dificuldades e resistências dos alunos em relação à escrita podem ser superadas com uma boa orientação e exercícios adequados. (2009, p. 84)

É nesta perspectiva que resolvemos adotar a escrita de cartas como método didático, pois alarga as possibilidades de expressão do estudante ao derrubar alguns formalismos textuais. A carta é um gênero textual que permite uma expressão mais autêntica e fluída, mais pessoal e próxima a um diálogo. Como o que queremos efetivamente é a apropriação conceitual de forma crítica e a emancipação do estudante enquanto pessoa, julgamos este ser um bom método de exercício do pensar, baseado inclusive em experiências positivas relatadas⁵⁰. Outro ponto que concorre a favor é enorme dificuldade em fazer com que os estudantes produzam textos autorais, a carta ajuda a “quebrar o gelo” pelos motivos já citados acima.

Por fim, a última aula (ANEXO VI), que pretende ser a expressão da prática social final, consiste em um debate aberto em que os estudantes são convidados a participar compartilhando, comentando, lendo trechos de suas cartas, tirando dúvidas e/ou colocando outros problemas. O exercício do diálogo, com liberdade e estímulo à expressão de ideias, é mecanismo fundamental ao processo de aprendizagem crítica da realidade social. Por isso, a proposta é a instauração de um debate respeitoso e informado sobre os temas que foram trabalhados nas últimas aulas. Um outro objetivo da aula é consolidar a compreensão de que a teoria marxista oferece instrumentos para a leitura e transformação da realidade, capacitando os estudantes a serem agentes de mudança mais conscientes de como se dão os processos sociais.

4.3 ANÁLISE, COMENTÁRIO, CRÍTICAS DA INTERVENÇÃO

Neste momento teceremos alguns comentários sobre as atividades e as experiências adquiridas com as atividades desenvolvidas com os estudantes.

⁵⁰ Nos referimos em especial aos casos narrados pelo Prof. Suzano Aquino Guimarães no artigo “Carta do Professor Hegel: Breves Considerações sobre o Ensino de Filosofia” (2020) em que o uso de cartas filosóficas como instrumentos didáticos e avaliativos demonstraram resultados positivos nos processos de ensino de filosofia.

Julgo importante, antes de qualquer coisa, destacar que muito tem se debatido (nos gabinetes governamentais, nos espaços escolares e na mídia) sobre a construção de uma escola que dialogue diretamente com a realidade dos estudantes, que faça sentido a eles. Todo este discurso, usado para legitimar uma educação pública de caráter privatista, flexível e por vezes desprovida de conteúdo formativo, tem se mostrado produto de interesses e valores mercadológicos e capitalistas (Freitas, 2018). Dentro de tais condições, uma educação que revele as estruturas que compõem a realidade na qual estes estudantes estão inseridos e que os torne capazes de transformar estas mesmas estruturas sociais em vez de ter que se adaptar a elas se apresenta, penso eu, como a escola que precisamos. Resgatando o conceito de Trabalho: é por ele que transformamos o mundo ao redor e nos transformamos junto, nos humanizamos à medida que exercemos o trabalho de forma consciente e intencional. O contrário é a reificação, a desumanização. Se a escola vê o estudante como um produto que deve ser entregue à sociedade, ela está reproduzindo a lógica da indústria capitalista.

Neste contexto, se pode questionar o excessivo apreço aos documentos oficiais. Tal cuidado na observação dos documentos oficiais não representa uma completa concordância com seu conteúdo ou forma na qual foram constituídos, mas sim uma atenção ao cumprimento de uma formalidade obrigatória ao serviço público e garantia de efetivação de um direito (o do estudante). Como este texto e esta intervenção mesclam a atividade docente em um espaço público com a reflexão crítica da forma e da prática na qual se dá a efetivação do ensino de filosofia, se faz necessário todo o cuidado e atenção às prescrições para o exercício da função, portanto cito Guimarães (2020, p. 435) ao dizer que “ganhar coerência na observância da letra, não significa perder o espírito na obediência ao sistema”. Afinal, há brechas na prática docente que a Lei não é capaz de regular, só a práxis docente pode efetivamente lidar.

De todo o trabalho desenvolvido o que recebeu maior destaque nesta análise foi a produção textual dos estudantes (cartas) – apesar de indispensáveis e riquíssimos os debates e intervenções dos estudantes ao longo do processo. É por meio das cartas que pretendemos constatar o “sucesso” do processo de ensino-

aprendizagem do tema proposto, visto não ser ele de caráter meramente cognitivo, mas também ético e político.

Na turma do terceiro ano escolhida para realização da atividade, de 44 estudantes matriculados, foram produzidas 29 cartas. O número não foi maior por fatores como evasão, desistência, em alguns casos desinteresse e/ou outros fatores pessoais. Por questões óbvias os autores não terão seus nomes revelados, tendo suas identidades preservadas.

As cartas⁵¹ foram lidas uma a uma, com seus devidos retornos sendo entregues aos estudantes por escrito. Não foi destacado um ponto específico de análise, como a proposta era uma possibilidade de escrita e expressão mais livre, na qual os estudantes não estivessem presos aos formalismos de textos acadêmicos, levou-se em consideração o conteúdo da carta – a apresentação das ideias e a articulação conceitual e argumentativa, além da abordagem temática e capacidade de estabelecer diálogo com o autor e contextualizações.

Um aspecto que merece destaque inicial são os relatos de sensibilização e identificação/ressignificação dos conceitos e abordagem marxiana. Expressões das experiências filosóficas dos estudantes. Na carta 3, por exemplo, encontramos o seguinte texto:

Estou te escrevendo porque ando quebrando a cabeça com essa questão de escolher uma profissão, e acho que suas ideias sobre trabalho, alienação e ideologia têm muito a ver com isso. Mesmo tanto tempo depois, parece que algumas coisas continuam iguais. [...] Às vezes, parece que escolher um trabalho é mais sobre sobrevivência do que realização. O que me lembra muito o que você falava sobre trabalho não ser só uma forma de ganhar a vida. [...] Sobre alienação, muitas pessoas se sentem assim, trabalha, trabalha, mas não se identifica com o que faz. Sobre ideologia, todo mundo fala de dinheiro, status, carreira, mas será que esses desejos são meus? Parece que estamos sendo moldados a seguir certos caminhos, fica difícil saber se as minhas escolhas são minhas ou influenciadas. Percebo que escolher uma profissão é mais complexo do que parece.

Neste trecho, a estudante revela inicialmente o incômodo com a ideia de trabalho sob o capitalismo e ela traz conceitos caros à filosofia marxista como

⁵¹ As cartas citadas neste trabalho encontram-se em sua íntegra no Anexo V.

alienação e ideologia. Demonstrando assim, capacidade de análise e interpretação da realidade, a partir da teoria e reflexão filosófica. Tal capacidade pode ser constatada em muitas outras cartas.

Carta 1: Vivemos em uma época marcada por mudanças constantes no mercado de trabalho, e as pressões sociais e econômicas parecem determinar grande parte das nossas decisões. No entanto, à medida que reflito sobre o que você escreveu sobre trabalho, alienação e ideologia, percebo que há muito mais por trás da escolha de uma profissão do que aparenta.

Carta 9: Atualmente, trabalho como operadora de caixa, uma função que me proporciona o contato direto com o público. É uma experiência que aprecio, pois me permite entender as pessoas e suas necessidades. No entanto, essa relação com o trabalho também traz à tona a questão da alienação que você tão bem descreve. Muitas vezes, sinto que estou apenas cumprindo um papel, sem me conectar verdadeiramente ao que faço. A rotina e as exigências do trabalho podem me fazer sentir como uma peça de uma máquina, onde minha individualidade e criatividade ficam relegadas a segundo plano.

Tanto nos relatos da carta 1, mas em especial da carta 9, podemos perceber a perspicácia das estudantes na compreensão da alienação do trabalho sob o capitalismo na própria prática, não só na percepção da limitação da liberdade de escolha por “pressões sociais e econômicas” que determinam “grande parte de nossas decisões” (Carta 1) – presente em muitos outros textos – como também no relato de que “a rotina e as exigências do trabalho podem me fazer sentir como uma peça de uma máquina”. Este relato revela o processo de reificação e desumanização perpetrados pela alienação do trabalho.

De forma geral, as cartas revelam uma apropriação satisfatória dos conceitos trabalhados em sala, visto que os estudantes foram capazes de articular os conceitos tanto no exercício de leitura do texto do jovem Marx quando na análise de suas próprias condições (objetivas e subjetivas) de existência. Isso se pode constatar em vários trechos das cartas.

Carta 7: A luta de classes que você tão bem analisou ainda se reflete na forma como as oportunidades de emprego são distribuídas. Muitas vezes, fatores como classe social, gênero e origem moldam nossas opções profissionais, criando um cenário em que nem todos têm acesso às mesmas possibilidades. Esse

contexto histórico e material pode gerar frustração e desânimo especialmente quando nossas paixões parecem estar em desacordo com as expectativas sociais ou as exigências do mercado. Além disso, a alienação no trabalho é uma questão central na sua análise. Quando uma profissão se transforma em um mero meio de subsistência corremos o risco de perder a conexão com nossos interesses e valores pessoais. Essa desconexão pode levar à insatisfação e à percepção de que o trabalho é apenas uma obrigação, não uma expressão da nossa identidade [...]

Este trecho destacado acima apresenta de forma clara algo que está presente em muitos textos dos estudantes: o conflito entre a individualidade, que dialoga com a ideia de liberdade que é comumente confundida e capturada pelo discurso liberal de liberdade econômica, e a coletividade massificada, apresentada na Carta 7 como “expectativas sociais ou as exigências do mercado”. Notamos que em muitos textos aparece a preocupação com as expectativas/pressões sociais e necessidades econômicas. O que se apresenta como muito satisfatório nos textos é a capacidade dos estudantes de superar tais perspectivas tão presentes no senso comum e no saber hegemônico e se tornarem capazes de perceber criticamente os limites da liberdade sob o capitalismo e a força das determinações materiais (sociais e econômicas) sob as possibilidades de realização de si.

Na Carta 11, em um diálogo com o texto de 1835, esta ideia é expressa da seguinte forma: “Marx defende que a escolha profissional deve refletir a criatividade e o potencial humano, mas essa liberdade é frequentemente comprometida por um sistema que prioriza o lucro”. Apesar da evidente constatação de uma apropriação satisfatória do repertório conceitual e filosófico de Marx em grande parte das cartas, muitas delas também revelam uma discordância ou talvez incompreensão da crítica marxiana. Na Carta 8, encontramos o seguinte relato: “A escolha de uma profissão na vida de um jovem não é como Karl Marx descreve aos seus 17 anos. Acredito eu que o trabalho é só mais uma profissão que preciso ter para me manter e conseguir sobreviver nos dias atuais.” Ideia que também encontra reflexos na Carta 6, a estudante escreve:

Li suas reflexões sobre a escolha de uma carreira e, olha, você definitivamente sabe como fazer alguém repensar a vida. A ideia de que nossa profissão deveria beneficiar a humanidade é linda, mas cá entre nós, nem sempre a conta fecha assim. Tem muita gente que escolheria algo mais nobre, se não fosse a

necessidade de pagar as contas, sabe? [...] Entendo seu ponto, mas a realidade é que muita gente só quer encontrar uma carreira que pague o aluguel e, quem sabe, sobre pra uma pizza no fim de semana. [...] Ainda assim, suas ideais são inspiradoras e me fizeram pensar. Quem sabe a gente não consegue encontrar um meio termo entre mudar o mundo e sobreviver?

É interessante notar como este diálogo sobre trabalho na filosofia é atual e premente de possibilidades de reflexão e transformação. Ele se mostra como algo tremendo e pulsante na vida destes jovens que estão concluindo esta etapa escolar, pois muitos já estão inseridos no mercado de trabalho ou terão – por vezes coercivamente – que entrar para garantir sua sobrevivência. Apesar dessa crítica, bem concreta, diga-se da passagem, feita ao jovem Marx pelos estudantes, sobre o falso dilema que existe na escolha de uma profissão que nos permita o autoaperfeiçoamento em benefício da humanidade e conseguir “pagar as contas”. Falso dilema porque ter que “pagar as contas” não é uma opção, mas sim uma imposição imediata da própria existência.

Apesar disso, houve uma apropriação no sentido de ressignificar positivamente o papel do trabalho para além da crítica ao trabalho sob o capitalismo.

Na Carta 2, o estudante sintetiza estas ideais da seguinte forma

Marx argumenta que a escolha profissional não deve ser guiada apenas por interesses pessoais ou econômicos, mas também pelo impacto social e pelo desenvolvimento humano. Isso me faz pensar muito no que quero realmente fazer. Ele também menciona a alienação no trabalho, onde o trabalhador se sente desconectado do produto de seu trabalho e de sua própria essência. Acho que muitos de nós sentimos isso quando pensamos em empregos que não nos trazem satisfação ou significado [...] não podemos esquecer da ideologia, Marx fala sobre como as ideias dominantes em uma sociedade são aquelas da classe dominante, isso significa que muitas vezes somos influenciados a seguir carreiras que são valorizadas pelo sistema capitalista.

Por fim, tal horizonte de transformação e ressignificação do conceito de trabalho é desenvolvido e expresso pelos estudantes em vários momentos. Na Carta 4 o estudante enfatiza a relação entre liberdade e responsabilidade e a questão tão cara ao marxismo do bem comum.

A comparação entre animais, que seguem instintos sem questionar, e humanos, que tem o privilégio e o fardo da escolha, é profunda. [...] O ponto mais brilhante de sua análise é a ênfase no bem comum. Concordo que o verdadeiro valor de uma profissão está em seu impacto sobre a humanidade.

A Carta 10 é um exemplo para finalizarmos nossas análises dos trabalhos produzidos, a estudante faz uma conexão entre as ideias apresentadas pelo jovem Marx e suas teorias desenvolvidas posteriormente.

O que você [Marx] escreveu me lembra muito dos conceitos que você desenvolveria mais tarde, como a ideia de que o trabalho, quando não nos permite crescer como pessoas, pode nos afastar de nós mesmo. Seu desejo de trabalhar pelo bem da humanidade revela a semente do princípio marxista de que a liberdade individual só pode ser alcançada por meio da libertação coletiva.

O relato desta estudante é o que chegou mais próximo da ideia de revolução como meio para a efetiva transformação e emancipação humana. A ênfase na compreensão de que não há liberdade individual sem a construção dos mecanismos necessários para a libertação do gênero humano como um todo.

Para a grande maioria dos estudantes, levando em consideração as cartas escritas e todo o processo das aulas, debates, entre outras formas de participação, posso afirmar que o resultado foi positivo. Tonet (2005) esclarece que o trabalho é a dimensão fundante do ser social, mas ele não o esgota, ou seja,

Que a partir dele e, às vezes como desdobramento de germes já existentes no seu interior (caso da linguagem, da educação, da ciência, etc.) surgem inúmeras outras dimensões, de modo que o ser social é sempre um complexo articulado que inclui a dimensão fundante e um conjunto de outros campos da atividade humana. Como desdobramento disso vimos que o trabalho é o fundamento ontológico da liberdade (Tonet, 2005, p. 82)

Defendo que um aspecto importante que foi bem desenvolvido conforme nossa proposta metodológica são as reflexões filosóficas, pois o ensino de filosofia como enfatizado por Tonet (2005, p. 149), embora abstrato, faz-se necessário “estar ancorado na processualidade do real”. Pois “uma ação educativa eficaz – em direção ao fim proposto – tem que nutrir-se de um conhecimento efetivo do processo real. É

necessária uma compreensão, o [sic] mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual” (Tonet, 2005, p. 149).

Apesar de todos os desafios estruturais presentes na realidade da educação alagoana como a carga horária insuficiente de aulas de filosofia durante o ensino médio – apenas uma hora-aula semanal – além das grandes defasagens educacionais e motivacionais dos estudantes, podemos afirmar que as cartas filosóficas se mostraram instrumentos incríveis não só como possibilidade de fazer filosofia desde uma sala de aula de ensino médio, como também como exercício da escrita, da comunicação, expressão e diálogo.

Defendo que a prática acima descrita diverge e avança em muito as perspectivas educacionais até então por vezes adotadas como metodologias didáticas. A pedagogia histórico crítica convida o aluno a participar e atuar sem perpetrar o esvaziamento do conteúdo e de todo o conhecimento científico e filosófico socialmente produzido. O estudante é herdeiro deste tesouro da humanidade e deve, necessariamente, se apossar dele. Não há educação emancipadora meramente abstrata, a educação efetivasse na apropriação do repertório cultural e histórico e na capacidade de colocar este conhecimento em ação para transformar o mundo ao redor.

5 CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho partiu da premissa de que a filosofia, mais do que uma disciplina abstrata, é um campo crucial para a emancipação humana e para a construção de uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas de poder e as relações de produção vigentes na sociedade capitalista. Ao longo da dissertação procuramos compreender as complexas relações entre trabalho e alienação a partir da perspectiva marxista.

Dentro desse contexto, sustentamos a tese de que, apesar da irreformabilidade do capital, o que impede qualquer mudança efetiva dentro desse modo de organização social regido pelo capital, uma educação que vise a integralidade humana é possibilidade para a superação do capitalismo.

Com a intervenção didática apresentada neste trabalho percebe-se que a apropriação do conhecimento crítico e dos mais avançados e rigorosos saberes produzidos pela humanidade por parte da classe trabalhadora desponta como alternativa transformadora da atual sociedade de classes. Sabemos que conhecimento e informação não são suficientes para a práxis política que a teoria marxista almeja, mas são sem dúvida, necessários e indispensáveis. É aqui o ensino de filosofia ganha maior relevância.

O primeiro capítulo demonstrou que o lugar da filosofia nos currículos escolares brasileiros é, historicamente, um campo de disputas políticas, econômicas e ideológicas. A análise revelou que a presença da filosofia se fez instável, ora sendo valorizada como meio para uma formação crítica, ora relegada a um segundo plano, às vezes como fonte de problema, conforme os interesses das classes dominantes, que buscam manter a ordem social vigente. Essa instabilidade ficou conhecida como “movimento pendular” e torna claro que a educação, como outras instâncias da vida social, reflete as contradições da sociedade capitalista. Esse movimento pendular do ensino de filosofia não apenas revela as lutas políticas e econômicas pela hegemonia, mas também o papel crucial da filosofia na formação de uma consciência crítica capaz de questionar a realidade social e suas estruturas de poder. A presença ou ausência

da disciplina, bem como suas finalidades, está diretamente atrelada aos projetos de nação e de educação de cada época.

No segundo capítulo, a pesquisa aprofundou-se na análise de conceitos marxistas, como o trabalho, a alienação, a liberdade e a ideologia. A filosofia marxista oferece uma visão que busca a superação das condições de opressão, propondo a criação de meios que possibilitem transformar a sociedade e não apenas reproduzi-la, desnaturalizando o que é apenas ideológico e permitindo a apreensão das contradições realidade objetiva, ou seja, a filosofia marxista fornece condições de conhecer e compreender o mundo.

Buscou-se também apresentar o conceito de trabalho como princípio ontológico do ser humano – a atividade vital, consciente e intencional pela qual o humano se faz e transforma o mundo. Juntamente com Marx percebemos, contudo, que sob a lógica do capital, essa atividade essencial é deturpada. O trabalho torna-se trabalho alienado, fonte de desumanização. O trabalhador é apartado do produto de seu labor, da sua própria atividade, do seu ser genérico e dos outros homens, sendo rebaixado de Ser social à condição de mera mercadoria.

Desta maneira, a filosofia, entendida como uma prática crítica, tem o potencial de ser um espaço de resistência. Ao adotar uma perspectiva marxista, o ensino de filosofia pode se tornar um instrumento poderoso para desnaturalizar as ideias dominantes e fomentar a formação de uma consciência crítica desde a educação básica. A reflexão filosófica no contexto escolar deve ir além do mero ensino de conteúdos, mas sem renunciar a eles. É neste contexto que se desenvolve o terceiro capítulo. A proposta de intervenção didática, demonstrou que é possível integrar teoria e prática de maneira eficaz, utilizando conceitos filosóficos para despertar nos estudantes uma compreensão crítica do mundo. A aplicação de uma sequência didática composta por 4 aulas sobre trabalho e alienação em Marx, teve como ápice a escrita das Cartas a Marx, o que permitiu, como apresentado, que os estudantes não apenas refletissem sobre os conceitos estudados, mas também os aplicassem à sua própria realidade, promovendo uma conscientização que vai além da simples aquisição de conhecimento.

Os resultados da intervenção indicaram que, apesar das dificuldades estruturais e das defasagens educacionais, os estudantes foram capazes de compreender e se apropriar dos conceitos filosóficos de maneira significativa. A análise da prática pedagógica revelou que, quando a filosofia é tratada de forma crítica e vinculada ao contexto dos alunos, ela se torna uma ferramenta poderosa para a transformação social e a promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

A análise das produções dos estudantes evidenciou a potência da filosofia marxista como ferramenta de leitura e intervenção no mundo. Muitos deles foram capazes de identificar, em suas próprias trajetórias e nas condições materiais de sua comunidade, os mecanismos de alienação e dominação que estruturam a sociedade capitalista. Mais do que isso, demonstraram sensibilidade e disposição para pensar alternativas, questionar naturalizações e afirmar a necessidade de uma outra forma de viver e trabalhar. Essa capacidade de problematização e de projeção de novos horizontes é, em si, um indicativo de que a educação pode cumprir um papel emancipador, desde que orientada por uma concepção crítica e dialética da realidade.

Em síntese, esperamos que este trabalho reforce a importância da filosofia no currículo escolar, não como um saber abstrato, mas como possibilidade pedagógica voltada para a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições da sociedade e de agir para transformá-las. Ficou claro que o marxismo oferece uma chave importante para repensar a educação, proporcionando uma análise crítica das estruturas sociais e das formas de alienação presentes na sociedade capitalista.

A aplicação dos princípios marxistas no ensino de filosofia, como evidenciado nesta experiência contribuiu para a construção de uma educação que propiciou uma ação transformadora dos estudantes sobre suas realidades sociais. Em tempos de intensificação das desigualdades sociais, de precarização do trabalho e de esvaziamento dos sentidos da escola, é urgente retomar a centralidade do trabalho como princípio educativo e da crítica como fundamento da formação humana. O ensino de filosofia, enquanto prática social e histórica, deve ser compreendida como um campo de luta, no qual se disputa não apenas o acesso ao conhecimento, mas o próprio projeto de sociedade.

6 REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas**. [S. l.], 2010.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas**. [S. l.], 2014.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas**. [S. l.], 2023.

ALVES, Dalton José. O Ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. (Org.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo, SP: Loyola, p. 35-51, 2009.

BORGES, Liliam Porto Faria. Educação, escola e humanização em Marx Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição de 1991**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 16.782, de 1911**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Diário do Senado Federal, nº 6818**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/6818?sequencia=7>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Lagoa da Canoa: panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/lagoa-da-canoa/panorama>. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. **Jornal do Brasil, 9 de outubro de 2001**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=09/10/2001>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus. [S. l.], 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. [S. l.], 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. [S. I.], 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 2024**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art11. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Mensagem nº 1.073, de 8 de Outubro de 2001. **Despacho do Presidente da República**. [S. I.], 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/mv1073-01.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006**, – Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília:3 MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.178, de 1997**. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. I.], 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 24 de novembro de 2024**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de agosto de 1998**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 18 de outubro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Diretrizes curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE, 2018a.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Revista Edita**, Maceió-AL, n. 17, 2012. Disponível em: <https://cee.al.gov.br/revista-edita?download=126:edita-17>. Acesso em: 24 abr. 2025.

Cunha Junior, W. N. da. UMA BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA: BRASIL E ALAGOAS EM REVISTA. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFILO**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 11–21, 2019. DOI: 10.5902/2448065738518. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/38518>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Dallabrida, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

Engels, F. Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. [1890]. p. 760-765. In: TUCKER, Robert C. (Org.). **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>. Acesso em: 24 abr. 2025.

Engels, Friedrich; Marx, Karl. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

Freitas, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideais**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Frigotto, G. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 61-74. (Coleção Educação Contemporânea).

Gasparin, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

Gramsci, Antonio. **Lettere dal Carcere**. 4. ed. Torino: Einaudi, 1965.

GUIMARÃES, Suzano Aquino. CARTA AO PROFESSOR HEGEL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 433–446, 2020. DOI: 10.52641/cadcaj.v5i3.404. Disponível em: <https://old.cadernoscajuina.pro.br/index.php/cadcajuina/article/view/404>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Ameaça à educação: a impossibilidade de repensar as condições de ensino no Brasil**. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ameaca.html>. Acesso em: 14 jul. 2025.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. – 3. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v.

3, p. 77-96, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**.⁶ Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: MEDIAfashon: Folha de S. Paulo, 2021. (Coleção Folha Os Pensadores; v. 14).

MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I, v. 1.

MARX, Karl. **Reflexões de um Jovem sobre a escolha de uma profissão. 1835**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1835/08/16.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENESES, Paulo. Entfremdung e Entäusserung. **Ágora Filosófica**, Ano 1, n. 1, p. 27-42, jan./jun. 2001.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Marx's theory of alienation**. London: The Merlin Press Ltd, 1970.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de Filosofia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **A presença da Filosofia no Ensino Médio**. 1. ed. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; FERREIRA, Vanessa do Rêgo. A reforma curricular em Alagoas e o ensino de sociologia. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 453-470, set./dez. 2015.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em Sala de Aula: teoria e prática para o ensino médio**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Editora UEPG, 2016.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o Escola 10**. 1. ed. Curitiba-PR: Bagai, 2022. (recurso eletrônico).

SILVEIRA, Renê José Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. (Org.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo, SP: Loyola, p. 53-77, 2009.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O Afastamento e o Retorno da Filosofia ao Segundo Grau no Período pós-64. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 5, n. 3[15], p. 77-91, nov. 1994.

THOMPSON, John B. **Ideologia e a era moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUFFANI, Eduardo. Nota pelos cem anos do ensino superior de Filosofia no Brasil (1908-2008). **Discurso**, [S. l.], v. 39, n. 39, p. 321-340, 2009. DOI: 10.11

VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. O movimento pendular da disciplina filosofia no ensino médio. **COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 268-281, jul./dez. 2015.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**. 2 v. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: ADORNO, Theodor et al. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 7-38 1996.

7 ANEXOS

ANEXO I

PLANO DE AULA 1

UNIDADE DE ENSINO: ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO		
NOME DO PROFESSOR: Yuri Formiga dos Santos		
LAGOA DA CANOA - ALAGOAS		
Série/Ano: 3º ano	Componente Curricular: Filosofia	Ano: 2024
Competências: COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. Análise das relações de produção, capital e trabalho.		Objeto de conhecimento: Modernidade e Pós-Modernidade; A relação entre Indivíduo, Cultura e Sociedade e suas matizes conceituais; Relações de Trabalho e Exploração; Analisar a relação entre os sujeitos e as novas formas de trabalho. Modos de produção e a história das relações de trabalho; As revoluções industriais e as configurações dos mundos do trabalho; Relações de trabalho no mundo globalizado.
Objetivos: ➤ Identificar as concepções preexistentes dos estudantes sobre trabalho, sucesso e escolhas profissionais em suas vidas e no contexto local. ➤ Questionar as naturalizações sobre o trabalho (formal/informal, valorização) e o papel da (possibilidade de) escolha profissional, relacionando-as com as condições socioeconômicas da comunidade.		
Habilidades: (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/ desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.		
Descritores (Matriz de Ref. ENEM): Eixos cognitivos comuns a todas as áreas: IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. Eixos cognitivos no âmbito das Ciências Humanas e suas tecnologias: Área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais		
Recursos: Internet e aparelhos digitais para pesquisa, quadro e pincel.		
Desdobramentos Didático Pedagógicos (DesDP): Discutir com os/as estudantes as dinâmicas históricas, sociais, culturais e filosóficas de conceitos como razão, lógica, ética, dialética e metafísica entre outros, utilizando-se de registros textuais, orais ou imagéticos ligados à arte visuais, música, literatura, ciências sobre a natureza, às práticas e aos saberes		

do cotidiano. Ou discutir com os estudantes a elaboração de mapas conceituais sobre temas ou conceitos filosóficos, como Ética e Moral e Filosofia da Ciência. (C.C: Filosofia - Sociologia / O.C: 8, 9, 12 e 13).

Discutir o conceito de trabalho e identificar em Alagoas os variados campos do trabalho, comparando e contextualizando os sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades nos contextos econômicos para compreender a situação atual de desemprego, subemprego, exploração etc. (C.C: Sociologia, História, Filosofia e Geografia / O.C: 1, 4, 7, 8 e 9)

Atividades desenvolvidas / Avaliação:

O desenvolvimento da aula consiste nos três momentos abaixo.

1. Prática Social Inicial (15 min): Iniciar a aula com uma roda de conversa. Perguntar aos estudantes: "O que é trabalho para vocês?", "Quais são os trabalhos que vocês veem na nossa cidade (Lagoa da Canoa)?", "Qual o trabalho dos pais/responsáveis de vocês?", "O que vocês querem ser quando terminarem a escola? Por quê?". Anotar as palavras-chave e ideias no quadro.

2. Problematização (30 min): Apresentar os dados socioeconômicos de Lagoa da Canoa (taxa de ocupação, renda per capita, saneamento) e a nota média do ENEM. Questionar: "Esses dados se parecem com o que vocês pensam sobre o trabalho e as oportunidades aqui?", "Por que será que tantas pessoas têm baixa renda e pouca ocupação?", "A nota do ENEM, para que serve? O que ela nos diz sobre as oportunidades de futuro para vocês?"

Promover uma discussão em turma sob a problemática: "Quem define o valor do trabalho na sociedade?", "Todos têm as mesmas oportunidades de 'escolher uma profissão' e ser 'bem-sucedido'? Por quê?"

3. Instrumentalização (10 min): Retomar as discussões, destacando as diferentes percepções e as primeiras impressões sobre as desigualdades e desafios locais. Introduzir a ideia de que a filosofia pode nos ajudar a pensar criticamente sobre essas questões.

ATIVIDADE PARA CASA

Instrumentalização: Estudantes devem assistir vídeo na internet disponível no canal da TV Boitempo no Youtube e tomar notas. O vídeo introduz alguns conceitos marxistas fundamentais para a discussão da próxima aula. Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=VR4kD_9kY4M

Referências:

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas. [S. l.], 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

Dados estatísticos do IBGE – PNAD contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho.html>

TV Boitempo. O QUE É ALIENAÇÃO? | #LéxicoMarx com Ricardo Antunes. YouTube, 15 de jan. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VR4kD_9kY4M. Acesso em: 06 jul. 2025.

ANEXO II

PLANO DE AULA 2

UNIDADE DE ENSINO: ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO		
NOME DO PROFESSOR: Yuri Formiga dos Santos		
LAGOA DA CANOA - ALAGOAS		
Série/Ano: 3º ano	Componente Curricular: Filosofia	Ano: 2024
Competências: COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. Análise das relações de produção, capital e trabalho		Objeto de conhecimento: Modernidade e Pós-Modernidade; A relação entre Indivíduo, Cultura e Sociedade e suas matizes conceituais; Relações de Trabalho e Exploração; Sociedades Tradicionais e urbano-industriais A relação homem x natureza e suas diversas concepções. Saber filosófico: Razão, Ética, Lógica, Dialética, Metafísica. Analisar a relação entre os sujeitos e as novas formas de trabalho Modos de produção e a história das relações de trabalho; As revoluções industriais e as configurações dos mundos do trabalho; Relações de trabalho no mundo globalizado. Discussão de aspectos da ideia de trabalho Conceitos sociológicos e filosóficos de Trabalho. Trabalho escravo e trabalho livre
Objetivos: ➤ Apresentar e discutir os conceitos marxianos de trabalho (como práxis e essência ontológica do Ser Social) e as quatro facetas da alienação do trabalho. ➤ Iniciar a articulação entre os conceitos marxistas e as vivências dos estudantes, começando a "desnaturalizar" as relações de trabalho e suas implicações.		
Habilidades: (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.		
Descritores (Matriz de Ref. ENEM): Eixos cognitivos comuns a todas as áreas: IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.		
Eixos cognitivos no âmbito das Ciências Humanas e suas tecnologias:		

Área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

Recursos:

Textos selecionados de Marx.
Datashow ou TV para apresentação dos Slides da aula.
Quadro branco e pincel.

Desdobramentos Didático Pedagógicos (DesDP):

Discutir com os/as estudantes as dinâmicas históricas, sociais, culturais e filosóficas de conceitos como razão, lógica, ética, dialética e metafísica entre outros, utilizando registros textuais, orais ou imagéticos ligados à arte visuais, música, literatura, ciências sobre a natureza, às práticas e aos saberes do cotidiano. Ou discutir com os estudantes a elaboração de mapas conceituais sobre temas ou conceitos filosóficos, como Ética e Moral e Filosofia da Ciência. (C.C: Filosofia - Sociologia / O.C: 8, 9, 12 e 13).

Tratar da temática trabalho a partir da perspectiva filosófica da ontologia do trabalho e sua perspectiva socializadora, podendo utilizar filmes, dentre eles o clássico Tempos Modernos. (C.C: Sociologia, História e Filosofia / O.C: 2, 5, 6 e 7)

Promover a autonomia de análise dos/das estudantes por meio do aprendizado de conceitos próprios da Filosofia. Pode-se partir de leituras, vídeos da internet, filmes, reportagens e que os incentive a elaborar projetos que contribuam em sua vida pessoal, profissional e social. (C.C: Filosofia, Sociologia, História / O.C: 16 e 17)

Atividades desenvolvidas / Avaliação:

1. Instrumentalização (50 min): Apresentação e discussão dos conceitos marxistas de trabalho (como práxis e princípio ontológico) e o conceito de alienação do trabalho a partir da leitura e comentário de trechos selecionados de textos.

ATIVIDADE PARA CASA

Catar-se: Iniciar a articulação entre os conceitos marxistas e as vivências práticas dos estudantes, solicitando que eles realizem como atividade de casa uma pesquisa e descrevam situações nas quais a alienação se apresenta de forma concreta.

Referências:

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas. [S. l.], 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.6** Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: MEDIAfashion: Folha de S. Paulo, 2021. (Coleção Folha Os Pensadores; v. 14).

MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro I, v. 1.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANEXO III

PLANO DE AULA 3

UNIDADE DE ENSINO: ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO		
NOME DO PROFESSOR: Yuri Formiga dos Santos		
LAGOA DA CANOA - ALAGOAS		
Série/Ano: 3º ano	Componente Curricular: Filosofia	Ano: 2024
Competências: COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO, CAPITAL E TRABALHO		Objeto de conhecimento: Modernidade e Pós-Modernidade; A relação entre Indivíduo, Cultura e Sociedade e suas matizes conceituais; Relações de Trabalho e Exploração; Sociedades Tradicionais e urbano-industriais. A relação homem x natureza e suas diversas concepções. Saber filosófico: Razão, Ética, Lógica, Dialética, Metafísica. Analisar a relação entre os sujeitos e as novas formas de trabalho Modos de produção e a história das relações de trabalho; As revoluções industriais e as configurações dos mundos do trabalho; Relações de trabalho no mundo globalizado. Discussão de aspectos da ideia de trabalho Conceitos sociológicos e filosóficos de Trabalho. Linguagem e Pensamento.
Objetivos: ➤ Exercitar a capacidade de expressar o pensamento crítico e a autonomia intelectual por meio da leitura e da produção escrita, dialogando com ideias filosóficas. ➤ Aplicar os conceitos de trabalho e alienação na análise da realidade. ➤ Demonstrar apropriação dos instrumentos teóricos (conceitos) e a capacidade de aplicá-los na compreensão da realidade.		
Habilidades: (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.		
Descritores (Matriz de Ref. ENEM): Eixos cognitivos comuns a todas as áreas: IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.		

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Recursos:

Texto selecionado de Marx.

Quadro branco e pincel.

Desdobramentos Didático Pedagógicos (DesDP):

Desenvolver atividades, utilizando diferentes fontes históricas e linguagens (jornais, filmes, música, poemas, crônicas, fotografias e imagens, cartas, certidões de nascimento e casamento, passaportes etc.), procurando compreender como em diferentes espaços e temporalidades, grupos sociais diversos vivem e viveram de forma distinta. (C.C: História, Sociologia e Filosofia / O.C: 32, 33 e 34).

Compreender a Filosofia como campo de investigação das relações entre o mundo, o pensamento e a linguagem e a importância para a comunicação para vida do ser humano. [...] Um produto final pode ser a produção pelos/pelas estudantes de poesia, desenho, teatro etc. (C.C: Filosofia e História / O.C: 32, 33 e 34)

Discutir com os/as estudantes as dinâmicas históricas, sociais, culturais e filosóficas de conceitos como razão, lógica, ética, dialética e metafísica entre outros, utilizando registros textuais, orais ou imagéticos ligados à arte visuais, música, literatura, ciências sobre a natureza, às práticas e aos saberes do cotidiano. Ou discutir com os estudantes a elaboração de mapas conceituais sobre temas ou conceitos filosóficos, como Ética e Moral e Filosofia da Ciência.

Tratar da temática trabalho a partir da perspectiva filosófica da ontologia do trabalho e sua perspectiva socializadora, podendo utilizar filmes, dentre eles o clássico Tempos Modernos. (C.C: Sociologia, História e Filosofia / O.C: 2, 5, 6 e 7)

Promover a autonomia de análise dos/das estudantes por meio do aprendizado de conceitos próprios da Filosofia. Pode-se partir de leituras, vídeos da internet, filmes, reportagens e que os incentive a elaborar projetos que contribuam em sua vida pessoal, profissional e social. (C.C: Filosofia, Sociologia, História / O.C: 16 e 17)

Atividades desenvolvidas / Avaliação:

1. Catarse (20 min): Leitura individual por parte dos estudantes do texto de Marx com o objetivo de que tomem notas, criem relações e estabeleçam uma compreensão inicial do texto.
2. Instrumentalização/Catarse (30 min): Leitura conjunta do texto com o propósito de compartilhar e debater as ideias e provocações do texto.

ATIVIDADE PARA CASA

Catarse: Produzir uma carta direcionada a Marx, articulando as reflexões do jovem Marx com a própria realidade em Lagoa da Canoa (AL) buscando relacionar com os conceitos de trabalho e alienação estudados nas aulas anteriores.

Referências:

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas. [S. l.], 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

MARX, Karl. Reflexões de um jovem sobre a escolha de uma profissão. 1835. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1835/08/16.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ANEXO IV

PLANO DE AULA 4

UNIDADE DE ENSINO: ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO		
NOME DO PROFESSOR: Yuri Formiga dos Santos		
LAGOA DA CANOA - ALAGOAS		
Série/Ano: 3º ano	Componente Curricular: Filosofia	Ano: 2024
Competências: COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. Análise das relações de produção, capital e trabalho		Objeto de conhecimento: Ciências Humanas e construção do pensamento crítico. Pesquisa em Ciências humanas e intervenção social. Discussão de aspectos da ideia de trabalho.
Objetivos: - Promover um debate aberto e respeitoso sobre as reflexões contidas nas cartas, as dificuldades encontradas pelos estudantes e os pontos que mais os impactaram na sequência didática. - Consolidar a compreensão de que a teoria marxista oferece instrumentos para a leitura e transformação da realidade, capacitando os estudantes a serem agentes de mudança.		
Habilidades: (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.		
Descritores (Matriz de Ref. ENEM): Eixos cognitivos comuns a todas as áreas: V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Eixos cognitivos no âmbito das Ciências Humanas e suas tecnologias: Área 5: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.		
Recursos: Quadro branco e pincel.		
Desdobramentos Didático Pedagógicos (DesDP):		

Orientar e mediar debates de temáticas das sociedades contemporâneas brasileiras e alagoanas a partir de reflexões oriundas de textos filosóficos, sociológicos, geográficos e históricos. (CC: Filosofia - Geografia - Sociologia - História /OC: 4 e 6)

Desenvolver projetos didáticos sobre práticas sociais como casamento, rituais relacionados à morte, nascimento e outros, com o objetivo de refletir e questionar valores e visões de mundo aceitos pelo senso comum. (CC: Sociologia - Filosofia - História /OC: 1, 4 e 5).

Promover a autonomia de análise dos/das estudantes por meio do aprendizado de conceitos próprios da Filosofia. Pode-se partir de leituras, vídeos da internet, filmes, reportagens e que os incentive a elaborar projetos que contribuam em sua vida pessoal, profissional e social. (C.C: Filosofia, Sociologia, História / O.C: 16 e 17)

Debater o contexto do surgimento da CLT e as transformações nos direitos trabalhistas com a atual reforma trabalhista tomando como referência reportagens e outros suportes. (C.C: Sociologia e Filosofia / O.C: 1 e 3).

Atividades desenvolvidas / Avaliação:

A aula começa com uma breve revisão e comentário sobre os conceitos estudados ao longo das últimas aulas, mas o foco será as produções textuais dos estudantes.

Prática Social Final: Em seguida, abre-se um debate na turma para que possam compartilhar, comentar, ler trechos de suas cartas etc., com o objetivo de estimular o compartilhamento de visões sobre a temática.

Neste momento os estudantes devem se sentir à vontade para debater suas concepções sobre trabalho no mundo contemporâneo, em especial a partir da realidade vivenciada em Lagoa da Canoa – AL.

Referências:

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas. [S. l.], 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

Texto "Reflexões de um Jovem sobre a escolha de uma profissão" (Marx, 1835).

ANEXO V

①

Caro Jovem Marx

Espero que esta carta o encontre bem. Devido escrever esta carta como dialogar com você sobre as ideias que encontro no estudo do mundo proposto, vivemos em uma época marcado por mudanças constantes no mercado de trabalho, e as pressões sociais, sazonas e econômicas podem determinar grande parte dos nossos dias. No entanto, a medida que reflito sobre o que você escreveu sobre trabalho, educação e ecologia pareceu que há muito mais por trás do estudo de uma proposta do que apresenta.



2

Aluno

O Zétem mais fala sobre como devemos escolher uma carreira que beneficie a humanidade e nos permita alcançar nossa própria realização.

Sim, mais argumenta que a escolha profissional não deve ser guiada apenas por interesses pessoais ou econômicos, mas também pelo impacto social e pelo desenvolvimento humano, isso me fez pensar muito no que quero realmente fazer.

Ele também menciona a alienação no trabalho onde o trabalhador se sente desinteressado dos produtos de seu trabalho e de sua própria existência. Acha que muitos de nós sentimos isso quando trabalhamos em empregos que não nos trazem satisfação ou significado, fazendo-me questionar se a profissão que estou considerando realmente me permitirá expressar minhas habilidades e habilidades.

E não podemos esquecer da ideologia. Mais fala sobre como as ideias dominantes em uma sociedade são aquelas da classe dominante, isso significa que muitas vezes somos influenciados a seguir caminhos que são valorizados pelo sistema capitalista.

tilibra

☐ Seg ☐ Ter ☐ Qua ☐ Qui ☐ Sex ☐ Sab ☐ Dom

3

Oi, marc!

Então te escrevendo porque ando quebrando a cabeça com essa questão de escolher uma profissão, e acho que vouas ideias sobre trabalho, alienação e ideologia têm muito a ver com isso. Mesmo tanto tempo depois, parece que algumas coisas continuam iguais.

Tem gente que fala para procurar algo que traga dinheiro e estabilidade, e ao mesmo tempo tem aquele papo de "fazer o que ama". Como conciliar isso? às vezes, parece que escolher um trabalho é mais sobre sobrevivência do que realização o que me lembra muito o que você falava sobre o trabalho não ser só uma forma de ganhar a vida.

Sobre alienação muitas pessoas se sentem assim, trabalha, trabalha, mas não se identifica com o que faz.

Sobre ideologia todo mundo fala de dinheiro status, carreira, mas será que esses desejos são meus? parece que estamos sendo moldados a seguir certos caminhos, fica difícil saber se as minhas escolhas são minhas ou influenciadas?

percebo que escolher uma profissão é mais complexo do que parece.



(4)

08 / 10 / 2024

Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição

Nome: [REDACTED]

Turma: [REDACTED] Turma: Respostas

Nota para Marx

para Marx,

Li seu texto sobre a essência de uma personalidade e concordei com muitos de seus idênticos. A comparação entre animais, que possuem instintos bem definidos e humanos, que têm a privacidade e a parte da essência, é profunda. Não, de fato, há a nuance da ambiguidade, logo, necessários debates e a importância de seguir a voz interior com cautela, evitando ilusões e impulsos.

Acredito, como você, que a razão nem sempre é suficiente, e devemos buscar orientação na experiência de quem vive antes de nós. Sua reflexão sobre a autodestrução que surge de melhores condições é dolorosa, mas verdadeira. A incapacidade de cumprir nossos desejos nos deixa por dentro.

O ponto mais brilhante de sua análise é a ideia de que, apesar de comum, reconheço que a verdadeira dor de uma personalidade está em seu impacto sobre a humanidade, e não apenas o alívio da felicidade plena quando nossa essência de carne transcede a existência. A verdadeira grandeza está em contribuir para o bem-estar dos outros.

tilibra

5

05.10.24

Caro Jovana Mark,

Fui inspirado a pensar sobre os problemas de escolha pelos problemas que enfrentamos hoje. Não concordo muito com você sobre a natureza do trabalho ter que ser algo que deve nos preencher e contribuir para o bem-estar da humanidade. Concordo com você que a maioria de nós é guiada por ambição ou ilusões e, portanto, é alimada.

Noje, nossas carreiras são tão fortemente influenciadas por pressões sociais e econômicas que nos afastam de conceitos de trabalho significativo. Sua noção de equilibrar nossas ambições individuais com o bem comum é verdadeiramente inspiradora. Tanto segue esse caminho ou, inversamente, encontrar uma carreira que realize nossos sonhos e ajude a sociedade.

Agradeço suas reflexões, que permanecem relevantes para os dilemas que enfrentamos.

Atenciosamente,



[REDACTED]

Carta de resposta ao Mark.

Querido Mark,

Li suas reflexões sobre a escolha de uma carreira e, olha, você definitivamente sabe como fazer alguém repensar a vida. A ideia de que nossa profissão deveria beneficiar a humanidade é linda, mas eu entendo, nem sempre a conta fecha assim. Tem muita gente que escolheria algo mais nobre, se não fosse a necessidade de pagar as contas, sabe?

Você fala sobre querer a felicidade como se eles fossem melhores amigos, mas na prática, às vezes parecem dois vizinhos que nem se falam. Entendo seu ponto, mas a realidade é que muita gente só quer encontrar uma carreira que pague o aluguel e, quem sabe, sobrar pra uma pizza no fim de semana.

Ainda assim, suas ideias são inspiradoras e me fizeram pensar. Quem sabe a gente não consegue encontrar um meio termo entre mudar o mundo e sobreviver?

Atenciosamente,

[REDACTED]

Credeal

08/10/2024 08:55

para jovem Marx. Ao abordar a escolha de uma profissão, é vital reconhecer os dilemas que surgem entre as aspirações individuais e as realidades sociais. A luta de classes, que você já bem analisou, ainda se reflete na forma como as oportunidades de emprego são distribuídas. Muitas vezes, fatores como classe social, gênero e origem podem moldar nossas opções profissionais, criando um cenário em que nem todos têm acesso às mesmas possibilidades. Em contextos históricos e materiais, pode gerar frustração e desânimo, especialmente quando nossos sonhos parecem estar em desacordo com as expectativas sociais ou as exigências do mercado.

Além disso, a alienação no trabalho é uma questão central na sua análise. Quando uma profissão se transforma em um mero meio de subsistência, perdemos o risco de perder a conexão com nossos instintos e valores pessoais. Essa desconexão pode levar à insatisfação e à percepção de que o trabalho é apenas uma obrigação, não uma expressão da nossa identidade. Portanto, é fundamental refletir sobre como podemos encontrar um equilíbrio entre a necessidade de garantir nosso sustento e o desejo de realizar algo significativo em nossas vidas.

Jandaia

D S T Q Q S S
D L M M J V S

por fim, ao considerar a escolha profissional devemos lembrar que este é um momento não apenas para pensar em nossas ambições individuais mas também para poderar sobre nosso papel na sociedade. pergunte-se como sua profissão pode contribuir para um mundo mais justo e igualitário. Ao buscar uma carreira que elimine suas raízes com um propósito maior, você poderá não apenas alcançar realizações pessoais mas também impactos positivamente aqueles ao seu redor. Assim, sua escolha profissional pode se tornar uma ferramenta para desafiar normas estabelecidas e promover mudanças sociais significativas.

com realização

com realização

♡

Jandaia

Para: Karl Marx.

8

08/10/2024

A escolha de uma profissão na vida de um jovem não é como Karl Marx, dizerem aos seus filhos, acredite em que o trabalho é só mais uma profissão que precisa ter para me manter e conseguir sobreviver nos dias atuais.

A cada dia pela busca de uma profissão e ter uma vida de bem-estar, é necessário abrir mão de alguns sonhos. A tecnologia cada dia sendo mais rápida e ocupando o espaço de trabalhos e mão de obra, algumas profissões que antes não faziam sucesso, hoje em dia não existe mais ou foi trocada por outra, uma delas são: jornaleiros, aqueles que passavam na porta de sua casa, entregando o jornal. por isso é tão importante saber escolher uma profissão e como ela irá impactar na sua vida.

Credeal

9

Caro Jovem Marx,

Espero que esta carta possa transmitir um pouco das inquietações que vivo ao refletir sobre a escolha da minha profissão, especialmente à luz de suas ideias sobre trabalho, alienação e ideologia.

Atualmente, trabalho como operadora de caixa, uma função que me proporciona o contato direto com o público. É uma experiência que aprecio, pois me permite entender as pessoas e suas necessidades. No entanto, essa relação com o trabalho também traz à tona a questão da alienação que você tão bem descreve. Muitas vezes, sinto que estou apenas cumprindo um papel, sem me conectar verdadeiramente ao que faço. A rotina e as exigências do trabalho podem me fazer sentir como uma peça de uma máquina, onde minha individualidade e criatividade ficam relegadas a segundo plano.

Você menciona que o trabalho deve ser um espaço de realização e desenvolvimento, e essa é uma aspiração que busco. No entanto, me deparo com um dilema: desejo ingressar em uma faculdade, mas ainda não consigo me identificar com uma profissão específica. Essa falta de clareza me gera ansiedade e frustração, pois a pressão para escolher uma carreira "segura" e bem vista pela sociedade é intensa. Vejo colegas que parecem ter um caminho definido, enquanto eu sinto que estou navegando em um mar de incertezas.

A ideologia que permeia nossas escolhas profissionais me faz questionar se realmente busco aquilo que desejo ou se estou apenas seguindo um padrão imposto. O medo de errar e a pressão para ser bem-sucedida me fazem hesitar. Como você menciona, as expectativas sociais muitas vezes limitam nossa capacidade de sonhar e explorar nosso verdadeiro potencial.

Desejo encontrar uma área que não apenas me ofereça segurança, mas que também me permita trabalhar de forma autêntica e significativa. Meus encontros diários com o público me mostram a importância de fazer algo que tenha impacto, mas a indecisão sobre qual caminho seguir continua a me atormentar.

A sua perspectiva sobre o trabalho como uma extensão do ser humano ressoa fortemente em mim. Espero que, ao longo dessa jornada, eu consiga superar a alienação e encontrar um caminho que combine minhas habilidades e paixões. Agradeço por suas reflexões, que me inspiram a buscar um futuro onde o trabalho e a realização pessoal estejam em harmonia.

Atenciosamente

Lagoa da Canoa, AL
07/10/2024

Caro Karl Marx,

10

Espero que esta carta encontre você bem. Recentemente, tive a oportunidade de ler um de seus textos em sala de aula, e fiquei profundamente impactada com suas ideias. Você menciona que, enquanto os animais se movem dentro de sua esfera natural sem questionar, o homem tem a responsabilidade de buscar um propósito maior. Acho isso impactante, porque nos torna diferentes de qualquer outro animal. No entanto, essa busca pode nos deixar loucos.

A ambição, muitas vezes, nos cega. Somos reclusos por profissões que parecem brilhantes, mas, pode resultar em desilusão. Vejo isso em muitas pessoas, que acabam querendo tanto uma profissão motivada pelo salário ou pelo prestígio social, que passam a viver a vida trabalhando forçado, sem nenhum intuito, o que me fez lembrar da alienação, ideia que você desenvolveria no futuro. Nesse caso, seria alienação da pessoa em relação a si mesma, pois está se privando de alcançar a verdadeira felicidade. Eu sou uma jovem de 18 anos, e atualmente quero muito fazer medicina, e espero não me frustrar. Me questionei muito em relação a isso, mas acredito que sou capaz. Claro que a realidade é dura, como você disse, e devemos ser realistas. É difícil uma pobre como eu ascender tão grandemente na vida. Mas, acredito que o esforço é capaz de tudo. Também acredito na iluminação divina, que me motiva todos os dias. Você debata que eu deveria ter cuidado em relação a isso, pois é necessário "colocar os pés no chão". Mas, acredito que o equilíbrio é tudo. Para mim, posso ter fé na iluminação divina e, ao mesmo tempo, encarar a dura realidade de que preciso me esforçar muito para isso.

O que você escreveu me lembra muito dos conceitos que você desenvolveria mais tarde, como a ideia de que o trabalho, quando não nos permite crescer como pessoas, pode nos afastar de nós mesmos.

Seu desejo de trabalhar pelo bem da humanidade revela a semente do princípio marxista de que a liberdade individual não pode ser alcançada por meio da libertação coletiva. Assim como você, penso em como meu propósito pode afetar a todos, e admiro muito a medicina como transformadora de vidas. Acredito estar no caminho certo. Obrigada por tornar minhas dúvidas mais claras.

Com carinho, [assinatura]

//

No texto podemos observar uma análise sobre o trabalho e suas implicações na vida humana. ele aborda a alienação do trabalhador sobre o capitalismo em que mais se vem distantes do produto de seu trabalho e de sua própria essência. Essa reflexão é especialmente relevante, hoje, pois muitos jovens enfrentam a difícil escolha entre seguir suas paixões ou optar por suas carreiras.

Marx defende que a escolha profissional deve refletir a criatividade e o potencial humano mas essa liberdade é frequentemente comprometida por um sistema que prioriza o lucro.

