

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/CEDU/UFAL
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E CURRÍCULO
EIXO: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

FERNANDO JOSÉ ALVES

**ENSINO DE FILOSOFIA, VALORES ÉTICOS E A REFORMULAÇÃO DA BNCC:
Reflexões Críticas a partir da Prática da Cidadania**

Maceió
2025

FERNANDO JOSÉ ALVES

**ENSINO DE FILOSOFIA, VALORES ÉTICOS E A REFORMULAÇÃO DA BNCC:
Reflexões Críticas a partir da Prática da Cidadania**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes.

Coorientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

Maceió

2025

FERNANDO JOSÉ ALVES

**ENSINO DE FILOSOFIA, VALORES ÉTICOS E A REFORMULAÇÃO DA BNCC:
Reflexões Críticas a partir da Prática da Cidadania**

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Exame de defesa avaliado em: 17 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes – UFAL

Examinador Interno: Prof. Dr. Walter Matias Lima – UFAL

Examinadora Interna: Prof.^a Dra. Valéria Campos Cavalcante - UFAL

Junot Matos

Examinador Externo (Coorientador): Prof. Dr. Junot Cornélio Matos - UFPE



Documento assinado digitalmente
ERMANO RODRIGUES DO NASCIMENTO
Data: 23/01/2026 13:52:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Externo: Prof. Dr. Ermano Rodrigues do Nascimento – UNICAP

Maceió
2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

A474e Alves, Fernando José.

Ensino de Filosofia, valores éticos e a reformulação da BNCC : reflexões críticas a partir da prática da cidadania / Fernando José Alves. – 2025.

174 f.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.

Coorientador: Junot Cornélio Matos.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 168-174.

1. Ética. 2. Criticidade. 3. Educação. 4. Relações sociais. 5. Diálogo. I. Título.

CDU: 37.01

Dedico este trabalho a Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia, por ter-me concedido o dom precioso da vida e sustentado meus passos com amor e sabedoria. A ele, toda a minha gratidão por iluminar meu caminho e colocar pessoas especiais ao longo da minha trajetória acadêmica.

Com ternura e amor, dedico à minha esposa Joana D'Arc, às minhas filhas Juliana e Fernanda, e aos meus netos Júlia e Yan, que são a razão do meu viver, o alicerce da minha esperança e a inspiração diária para continuar sonhando e acreditando.

Aos meus mestres e amigos, Junot Matos, Marcos Costa, Célia, Anderson Meneses e Walter Matias, minha eterna gratidão pela paciência, sabedoria e generosidade. Foram faróis que, com humildade e amor ao conhecimento, me guiaram nesta longa e bela jornada de aprendizagem e fé.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz e sabedoria divina que iluminaram meus passos e sustentaram minha caminhada. Foram dias e noites em meio aos desafios e incertezas, Sua presença me fortaleceu e conduziu com fé, esperança e serenidade até este momento de realização, permitindo que cada esforço se transformasse em aprendizado e crescimento.

Aos meus pais, João Francisco Alves e Nely de Sousa Alves, à minha esposa Joana D'Arc Gonçalves Alves e à minha filha Fernanda Gonçalves Alves, grande incentivadora, e a toda minha família, expresso minha eterna gratidão pelo amor, apoio e incentivo incondicional. Cada gesto de cuidado, ainda que silencioso, foi essencial para que eu chegasse até aqui, servindo de alicerce para minha formação e perseverança.

Aos meus professores, que despertaram em mim o gosto pelo saber e a paixão pela filosofia, minha profunda admiração e reconhecimento. Em especial, ao Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, amigo e companheiro de luta, cuja orientação ultrapassou os limites da academia. Com sabedoria, humildade e sensibilidade, ensinou-me que a filosofia é não apenas conhecimento, mas também um modo de viver — um exercício permanente de amor, reflexão e compromisso ético.

Ao Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, que abraçou a minha causa e me apoiou nesta conclusão de curso(tese), minha sincera gratidão. Sua presença foi um verdadeiro presente divino em minha trajetória.

Agradeço ainda ao Prof. Dr. Walter Matias Lima, pela sinceridade e pontualidade em suas observações, e a todos os mestres que, com dedicação e generosidade, iluminaram minha jornada, oferecendo exemplos de humanidade e ética.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pela concessão da licença para estudos e pelo apoio que tornou possível minha formação continuada, expresso minha sincera gratidão pelo reconhecimento e incentivo à valorização docente e à educação pública.

Aos queridos amigos da Escola Desembargador José Neves Filho, em especial Eduneide e Edvaldo, meu sincero agradecimento pela torcida, pelo carinho e por compartilharem comigo a alegria desta conquista.

Aos amigos e colegas de caminhada, em especial João Paulo (Profilo) e André Parise, minha gratidão pelo incentivo constante, pela amizade fraterna e pelas palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, meu sincero reconhecimento. Que este trabalho seja uma homenagem à força transformadora da educação, capaz de formar cidadãos conscientes, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

“O mundo somente poderá ser humanizado se o ser humano for capaz de dar a ele sentido histórico e ético, e, no domínio da cultura, se for capaz de compreender uma existência que valorize o seu próprio ser e a cultura da qual faz parte”.

Carlos Bauer

RESUMO

Essa tese discute a questão do Ensino de Filosofia, valores éticos e a reformulação da BNCC: reflexões críticas a partir da prática da cidadania, trazendo uma análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Dialogando com a modernidade, o presente trabalho discute a questão da autonomia do ser humano, o processo de emancipação por meio da educação, partindo dos pressupostos trazidos pelos filósofos contratualistas, passando pelo projeto kantiano de uma moral universal e desembocando na proposta habermasiana de uma ética do discurso. As teses servem de baliza para apresentar a importância do diálogo, da busca do consenso, como premissas de uma sociedade democrática, cujo papel da educação não se esgota na mera transmissão de conhecimentos. O objeto de pesquisa está inserido na seguinte indagação: “De que modo o Ensino de Filosofia se traduz numa experiência ética no Ensino Médio?”. Este estudo tem como objetivo Compreender de que modo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possibilita o diálogo voltado à construção de atitudes e comportamentos éticos no ensino de Filosofia, a partir do universo dos discentes do Ensino Médio. Pontuamos duas hipóteses: 1. O Ensino de Filosofia se constitui como disciplina num espaço de aprendizagem dos valores éticos; 2. Na atualização da BNCC houve uma nova re colocação do Ensino de Filosofia como lugar de discussão dos processos de valores éticos e identitários. A metodologia da pesquisa concentra-se em duas abordagens complementares: pesquisa bibliográfica e análise qualitativa. A construção dessa tese se deu com base na leitura de obras que tratam da ética e do Ensino da Filosofia, apresentando autores como Kant, Habermas, Paulo Freire, Adorno, Junot Cornélio Matos. O grande desafio aqui é refletir sobre uma educação voltada para os valores éticos e cidadã. A escola se apresenta como um componente crucial na promoção de uma vida orientada por valores. Portanto, o aprendizado não se restringe apenas a interagir com o mundo, mas também inclui intervir, desmontar, construir sentidos, propor direções ou indicar possibilidades. O desafio não consiste em incutir valores, normas, regras, proibições e punições, mas em entender como podemos formar uma sociedade fundamentada nesses mesmos valores, normas, regras e restrições e uma educação que possibilite a emancipação dos indivíduos.

Palavras-chave: ética; criticidade; educação; relações sociais; diálogo.

ABSTRACT

This thesis discusses the issue of Philosophy teaching, ethical values, and the reformulation of the National Common Curricular Base (BNCC): critical reflections based on the practice of citizenship, presenting an analysis of the BNCC. In dialogue with modernity, the present work addresses the question of human autonomy and the process of emancipation through education, starting from the assumptions of the contractualist philosophers, passing through Kant's project of a universal morality, and culminating in Habermas's proposal of a discourse ethics. These theoretical perspectives serve as a framework to highlight the importance of dialogue and the pursuit of consensus as premises of a democratic society, in which the role of education goes beyond the mere transmission of knowledge. The research object is guided by the following question: "In what way does the teaching of Philosophy translate into an ethical experience in High School?" The objective of this study is to understand how the National Common Curricular Base (BNCC) enables dialogue aimed at building ethical attitudes and behaviors in the teaching of Philosophy, based on the universe of High School students. Two hypotheses are proposed: (1) the teaching of Philosophy constitutes a disciplinary space for learning ethical values; (2) the updating of the BNCC has repositioned Philosophy teaching as a space for discussing ethical and identity processes. The research methodology focuses on two complementary approaches: bibliographical research and qualitative analysis. The development of this thesis was based on the reading of works addressing ethics and the teaching of Philosophy, including authors such as Kant, Habermas, Paulo Freire, Adorno, and Junot Cornélio Matos. The major challenge here is to reflect on an education directed toward ethical and civic values. The school is presented as a crucial component in promoting a life guided by values. Therefore, learning is not limited to interacting with the world but also involves intervening, deconstructing, constructing meanings, proposing directions, and suggesting possibilities. The challenge does not consist in instilling values, norms, rules, prohibitions, and punishments, but in understanding how we can build a society founded upon these very values, norms, rules, and restrictions, and an education that enables the emancipation of individuals.

Keywords: ethics; critical thinking; education; social relations; dialogue.

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

GREs – Gerências Regionais de Educação

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional d Avaliação de Estudantes

PMA – Programa de Monitoramento da Aprendizagem

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEE-PE – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Undime-PE – União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco

UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 AS BASES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS DA ÉTICA.....	18
2.1 O projeto filosófico da modernidade: Descartes, Rousseau, Locke e Hobbes..	19
2.2 A ética do ponto de vista do sujeito autônomo: Immanuel Kant.....	34
2.3 Habermas e a ética discursiva.....	44
3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E MODELOS ÉTICOS: tramas e dramas.....	69
3.1 A crítica ao modelo tradicional de educação.....	69
3.2 Do modelo tradicional à nova porposta de educação.....	77
4. A EXPERIÊNCIA DOS VALORES ÉTICOS NO ENSINO DA FILOSOFIA.....	88
4.1 Formando cidadãos mais éticos, justos e solidários.....	89
4.2 Educação e emancipação em Adorno.....	96
4.3 O ensino da filosofia e a sua problematização.....	110
5. COMO A NOVA BNCC (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM) TRAZ ELEMENTOS IMPORTANTES QUE CONTRIBUEM PARA A VIVÊNCIA DOS VALORES ÉTICOS NO ENSINO MÉDIO.....	123
5.1 A nova BNCC e a reforma do ensino médio.....	123
5.2 A nova BNCC frente ao ensino da filosofia.....	134
5.3 Sobre a implantação da nova BNCC em Pernambuco.....	139
5.4 Trabalhando a cidadania à luz dos valores ticos.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	168

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é fundamentada na constante preocupação do educador que enfrenta a falta de valores éticos, na sala de aula, muitas vezes negligenciados tanto pelo poder público quanto pela educação familiar. Assim, essa carência se reflete em torno do ambiente escolar. Como professor com vinte anos de experiência no Ensino Básico, no Estado de Pernambuco, percebemos essa deficiência e decidimos abordar esse tema na dissertação de mestrado. Tal preocupação também permeia esta tese.

O nosso objeto de pesquisa está inserido na seguinte indagação: “De que modo o Ensino de Filosofia se traduz numa experiência ética no ensino Médio?”, é uma questão fundamental e provocativa que busca explorar a interseção entre a filosofia e a ética na formação dos estudantes. Esta investigação pode revelar como o Ensino de Filosofia não fornece apenas conhecimentos teóricos, mas também promove o desenvolvimento de valores éticos e a reflexão crítica sobre a vida em sociedade.

Doravante a pesquisa será guiada por duas hipóteses:

1. O Ensino de Filosofia se constitui como disciplina num espaço de aprendizagem dos valores éticos;
2. Na atualização da BNCC houve uma nova colocação do Ensino de Filosofia como lugar de discussão dos processos de valores éticos e identitários.

Objetivo Geral – Compreender de que modo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possibilita o diálogo voltado à construção de atitudes e comportamentos éticos no ensino de Filosofia, a partir do universo dos discentes do Ensino Médio.

Objetivos específicos - Mostrar as bases filosóficas da discussão ética; Apresentar a questão do ensino da Filosofia e discutir as propostas da BNCC para a formação cidadã.

Esta pesquisa está elaborada a partir de uma metodologia bibliográfica e qualitativa. Conforme Gil (2002), por pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles podemos citar livros, documentos mimeografados ou fotocopiados, artigos periódicos, teses. Envolverá a revisão e análise de fontes publicadas, relevantes sobre o Ensino de Filosofia, Ética e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa etapa visa construir uma base

teórica sólida para a investigação.

Além disso, adotamos uma metodologia qualitativa. Neste sentido Minayo (2008), destaca que os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica, focando na investigação de características sociais e humanas dos discentes do Ensino Médio.

Essa abordagem permitirá uma compreensão mais profunda das percepções, atitudes e comportamentos éticos dos alunos, enriquecendo a análise dos dados encontrados e contribuindo para a formação de uma visão crítica sobre a prática educativa.

Ao investigarmos os procedimentos metodológicos aplicados em diferentes tipos de pesquisa, é importante compreender as particularidades de cada abordagem. Para tanto, Gil relembra que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (Gil, 2002, p. 44).

Isso proporcionará uma visão mais ampla e abrangente das questões éticas no Ensino de Filosofia e como elas se conectam com as diretrizes da BNCC.

A experiência dos valores morais é algo inerente ao ser humano. A condição do indivíduo o coloca na posição de um ser que está em constante reflexão, agindo sobre a natureza, edificando valores, submetendo seus instintos à necessidade de constituir um espaço de convivência com o outro. Na ausência de normas e valores, em suma, de um edifício ético, o indivíduo se vê presa de sua animalidade, caindo no estado de natureza.

Essas reflexões estão presentes, por exemplo, nas discussões propostas pelos filósofos contratualistas. A tese contratualista se baseia na dualidade estado de natureza/estado civil, onde o primeiro representa uma espécie de condição pré-social dos indivíduos, em que ele está amarrado aos seus instintos, seus desejos particularistas e que, por isso mesmo, não consegue estabelecer uma convivência segura com seus semelhantes.

O estado civil corresponde ao momento em que a sociedade é constituída, onde se estabelecem normas de conduta e convívio, que vão garantir o respeito à

liberdade do outro, sem ferir o tecido social, evitando, assim a guerra de todos contra todos.

Daí a necessidade de se estabelecer um pacto de convivência, um contrato social, que possibilite ao homem viver não conforme seus desejos individuais, mas conforme normas gerais que vão garantir a sobrevivência e o desenvolvimento de todos.

Em seus estudos, Locke (1998) descreve o estado de natureza como uma situação em que os homens gozam de liberdade para dispor dos seus bens como bem entenderem, sem precisar justificar suas ações aos seus semelhantes. A liberdade aparece aqui como uma condição natural da existência humana. O ser humano é livre e pode dispor de suas posses como achar melhor. Além da liberdade, a condição natural do ser humano é a igualdade. Segundo a tese do contratualista inglês, a faculdade de dispor dos seus bens e agir conforme seus interesses é prerrogativa de todos os homens.

No entanto, o pensador inglês entende que eles devem ser positivados, transformados em regra, através do pacto social, para que ninguém extrapole suas garantias, prejudicando o espaço do outro. Daí a necessidade de se constituir um contrato social, que possibilite a execução prática destes direitos naturais. As teses de Rousseau também caminham nesta direção.

Em seus escritos, sobretudo em *O contrato social*, Rousseau (1999) afirma que nenhum homem pode advogar para si uma autoridade natural sobre seus semelhantes. Qualquer dominação, se desejar ser legítima, deve estar baseada em uma convenção. No estado de natureza os homens gozam de relativa liberdade e espontaneidade.

Porém, o desejo de submeter o outro que caracteriza a natureza humana produz a necessidade de se estabelecer um vínculo contratual, que estabeleça as normas de convivência, de modo a garantir a sobrevivência do corpo político, bem como o desenvolvimento de cada membro que compõe a sociedade civil.

Os obstáculos prejudiciais à conservação dos homens, que estão presentes no estado de natureza, precisam ser suplantados por uma nova forma de associação, a qual tem por finalidade defender os bens de cada associado através da formação de um corpo político, que realize esta tarefa trabalhando em prol do todo, respeitando as cláusulas do contrato.

Aqui é possível perceber a tensão entre o que o homem deseja satisfazer em

termos de suas vontades e instintos e os limites impostos pela sociedade, que estabelece o que é certo e errado, lícito e o que está em desconformidade com os ditames legais e normativos.

Edificar valores é próprio do ser humano. Em suas críticas à tradição filosófica, Nietzsche teceu considerações a respeito da moral, mostrando que a tradição metafísica da filosofia construiu um conceito de homem desacoplado da vida concreta e das realidades concretas, esquecendo que a valoração é própria do humano. Afinal de contas, como nos diz Nietzsche (2011, p. 35), “o homem é um ser que valora”.

Desconstruir e criar valores é uma tarefa contínua, que se dá na vida concreta dos indivíduos. Não existem valores *ad aeternum*, que foram estabelecidos a partir de um ideal transcendental, além do bem e do mal. Tudo o que existe em termos de valores é obra dos indivíduos concretos, que precisam, constantemente, conferir sentido à sua existência. De acordo com Nietzsche (2005), tudo é humano, demasiado humano.

A despeito de ser um processo histórico, conforme nos diz Marx (2007), não há como dissociar a produção e vivência desses valores do processo educacional. Os homens fazem história não apenas criando as condições materiais de sua existência, pressuposto defendido por Marx (2007). A história se faz também à medida que o ser humano edifica valores, constrói o *ethos*, a morada do humano. Em outras palavras, trata-se de um processo de educação para os valores.

É nesse sentido que a escola surge como um elemento fundamental na construção do *ethos*. Aprender não é apenas deparar-se com o mundo, mas intervir, desconstruir, recriar sentidos, indicar possibilidades. Portanto, não se trata apenas de incutir valores, normas, regras, interditos, proibições, punições, mas compreender como é possível constituir uma sociedade baseada nestas mesmas regras, valores, interditos, proibições.

Por conseguinte, é preciso pensar qual o modelo de escola que se projeta para determinada sociedade. No caso brasileiro, especificamente, isso significa discutir qual a política pública para a educação, qual modelo de escola e de cidadãos se projeta para o futuro. Com efeito, não há como dissociar essas construções dos arranjos políticos.

Entretanto, a efetivação do modelo de escola de uma dada sociedade não depende, única e exclusivamente, das alianças político-eleitorais, tampouco dos

mandatos eletivos. Ela se faz também por meio dos debates que ocorrem nas universidades, na mídia, enfim, nos espaços de discussão por onde as ideias transitam.

Tudo isto vêm à tona no momento em que foi introduzido o novo Ensino Médio, juntamente com a nova BNCC. A reintrodução da Filosofia veio nesse contexto de mudanças, impulsionando o debate a respeito da função da escola enquanto espaço de construção da cidadania e formação do homem enquanto ser que valora.

E aqui surge novamente o embate entre uma visão mais tecnicista, que atribui à escola o papel de formar mão-de-obra e outra que defende uma educação calcada nos valores éticos. Isso abre novamente um flanco de discussão acerca do papel do Ensino da Filosofia em uma época marcada pela revolução das tecnologias da informação e comunicação, e pela liquefação das relações humanas, como diria Bauman (2001).

A questão a saber é se ainda faz sentido pensar e apostar em um paradigma educacional calcado na vivência dos valores éticos dirigidos, por sua vez, à construção da cidadania. Essa é a questão principal que norteia este trabalho e pesquisa. A renovação curricular trazida pela nova BNCC suscita amplo debate acerca do papel do Ensino da Filosofia.

Mostrar como a nova BNCC traz elementos importantes para a formação ética e cidadã dos alunos, sobretudo a partir do Ensino da Filosofia, nos conduz a reflexões bastante significativas, enquanto formadores de opinião, isso significa resgatar a dimensão política da educação. A referência à política nada tem a ver aqui com as disputas partidárias, com a política profissional, mas com a dimensão ética e cidadã da formação escolar, que visa formar indivíduos conscientes do seu papel no mundo.

A dimensão ética da vida humana deve ser vista como algo que é inerente a todos nós. Portanto, não é possível dissociar teoria e prática, ética e ontologia. No caso do professor em sala de aula isso se traduz em compromisso com aquilo que ensina. Toda a produção literária de Paulo Freire (1987) caminha nesta direção, interpelando o sentido do ensinar e sua repercussão na vida humana.

Essa tese procura estabelecer um diálogo com a modernidade em busca dos fundamentos dos valores éticos no ensino da filosofia. Para efeito de uma relação dialógica entre Filosofia e Ética como proposta curricular, supõe-se igualmente a

investigação sobre a legislação, no caso a BNCC.

A tese está dividida em cinco partes. Na primeira, está a introdução geral ao trabalho; na seguinte, são apresentadas as bases filosóficas da discussão ética. A terceira parte discute o modelo de escola tradicional e a escola nova. No quarto capítulo estaremos discutindo a questão do ensino da ética na educação filosófica do Ensino Médio. O quinto capítulo mostra como a nova Base Nacional Curricular Comum traz elementos importantes que contribuem para a realização de uma proposta curricular no Ensino Médio, na perspectiva do Ensino de Filosofia.

2 AS BASES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS DA ÉTICA

Esta primeira seção se dedica à discussão filosófica e históricas da ética. Com efeito, é preciso, antes de tudo, clarificar os conceitos e apontar qual o ponto de vista filosófico em que nós apoiamos para refletir acerca dos valores éticos no Ensino da Filosofia à luz da BNCC. Ao invés de traçar um panorama histórico a partir da filosofia grega, será feito um recorte histórico a partir da modernidade.

Como a intenção aqui é tratar a discussão dos valores morais como processo de construção da autonomia do aluno, a discussão moderna da filosofia se enquadra melhor nesse propósito, uma vez que ela está embasada justamente na ideia de um sujeito autônomo, cognoscente, capaz de edificar a cidadania em bases racionais, partindo de sua própria capacidade de edificar normas de conduta e convivência social.

Por conseguinte, faremos um recorte no qual aparecem alguns filósofos que tratam da emancipação do sujeito e da possibilidade de se constituir um espaço de relações entre os indivíduos, que lhes permita o crescimento. A partir disso, a discussão avança para os postulados dos autores que trabalham com essa noção de emancipação e de uma ética mínima.

MacIntyre (2002), quando escreve *História de la ética* ressalta que os conceitos morais mudam conforme ocorrem mudanças na sociedade, sem haver uma dissonância entre as duas realidades, o que significa que os conceitos morais estão encarnados e são, parcialmente, parte constitutiva das formas de vida social.

Mas, existiria uma possibilidade de uma ética universal? Ou qualquer relativização da ética pode ser considerada como parte constitutiva das idiossincrasias sociais, confundindo-se com os chamados discursos morais? Poderia se afirmar que a ética tem um significado direto com moralidade e uma peculiar tradução por um conceito como o de justiça?

Embora a “ética” tenha suas origens, filosoficamente, nos primórdios gregos da Filosofia, passa a se confundir com a moralidade cristã no período da patrística e sua culminância na Idade Média. A partir de Agostinho e Tomás de Aquino, pensar a ética sob o olhar de Platão e Aristóteles batizados remete a uma concepção mais teológica do que teleológica do alcance do seu conceito.

Apenas no alvorecer da modernidade, quando o ser humano toma o lugar da revelação divina como parâmetro de convivência social eticamente fundamentada,

mesmo sob a ilustração de uma classe média capitalista nascente (Hobbes, Locke, Hume, Kant, entre outros) tem-se início uma preocupação com uma ética que tenha caráter de universalidade e que seja capaz de construir um novo homem e uma nova sociedade (MacIntyre, 2002).

2.1 O projeto filosófico da modernidade: Descartes; Rousseau; Locke e Hobbes

O alvorecer da modernidade trouxe mudanças significativas no contexto do pensamento filosófico ao procurar superar os paradigmas medievais, cujo teocentrismo limitou o desenvolvimento rápido das ideias científicas e filosóficas que colocariam o homem como senhor da natureza e centro das reflexões filosóficas.

Ao discutir as bases filosóficas da ética e seus desdobramentos no Ensino da Filosofia, é importante discutir a questão da modernidade. Na filosofia, essa discussão se inicia, sobretudo, a partir de René Descartes (1596-1650). Com efeito, muitos consideram Descartes o fundador da filosofia moderna. Autores como Bertrand Russel e Whitehead, colocam o filósofo francês como o precursor da filosofia moderna, ao introduzir o *cogito* como categoria filosófica fundamental para a compreensão do homem.

A distinção proposta por Descartes entre *res cogitans* e *res extensa* eleva o pensamento a uma nova categoria, uma vez que este só é possível porque há um sujeito pensante. Em uma de suas célebres passagens, Descartes afirma que:

Um outro é sentir, mas não se pode sentir, mas não se pode também sentir sem o corpo; Além do que, pensei sentir outrora muitas coisas, durante o sono, as quais reconheci, ao despertar, não ter sentido efetivamente. Um outro pensar. E verifico aqui que o pensamento é um atributo que me pertence; só ele não pode ser separado de mim. Eu sou, eu existo: isto é certo; mas por quanto tempo? A saber, por todo o tempo em que eu penso (Descartes, 1998, p. 12).

A tese do *cogito* traz à tona a dinâmica do sujeito pensante, que se enquadra dentro dos propósitos do racionalismo moderno, o qual pretende emancipar o homem das amarras do pensamento mítico e religioso. A própria ideia de modernidade surge sob o signo do triunfo da racionalidade.

O que marca a modernidade segundo Max Weber (1982, p. 175) é o triunfo da racionalidade, com o conseqüente declínio da visão mística do mundo, assentada na religião, assim como a perda de vigor da filosofia, uma vez que seus

pressupostos não são mais levados em consideração na explicação da realidade. Aqui ocorre o processo de “desencantamento do mundo”.

A racionalidade instrumental desencantou o mundo, retirou dele sua aura mágica, mística. A partir de agora, com a modernidade, não há nada que não possa ser explicado e submetido ao crivo da razão, afastando toda e qualquer sombra de mistério sobre a compreensão dos indivíduos. As esferas da ciência, da ética e da arte são cindidas, fazendo com que cada uma delas alcance sua independência face à compreensão da realidade por parte do indivíduo.

Outro aspecto que reivindica importância na modernidade diz respeito à emergência do sujeito. Sua caracterização pode ser notada na definição de modernidade proferida por Alain Touraine:

A separação entre o mundo do sujeito e mundo dos objetos – que a visão religiosa, portanto comunitária, mantinha unidas - a completa separação entre o princípio moral de igualdade e diferenças culturais, sociais e pessoais concretas assinala o coroamento da modernidade. Somente o apelo ao Sujeito pessoal, à sua liberdade para criar um projeto e um trajeto individual da vida, permite doravante ligar entre si os dois universos, sem nenhum intermediário institucional, social ou político (Touraine, 1998, p. 96).

O coroamento da modernidade segue seu caminho concomitantemente à separação do sujeito em relação ao mundo dos objetos. Aquela visão antiga da união entre o homem e o cosmos, entre seu destino e o destino de Deus, aquela unidade entre ser e pensar, ser e estar no mundo, perde sua força. O corolário dessa ideia é a valorização da liberdade individual.

O sujeito se emancipa das forças que o mantinham preso e limitado a um pequeno horizonte. Essas forças podem ser aqui representadas pela *polis*, a comunidade religiosa, o círculo de pessoas que compõem a aldeia, ou seja, todas as realidades que limitam a autodeterminação e liberdade do indivíduo. Essa liberdade deve ser efetivada tendo em vista a possibilidade criativa que, por sua vez, tende a produzir novos instrumentos (materiais, legais, políticos), com vistas ao benefício da própria sociedade.

Autonomia do sujeito é a palavra que de certa forma, expressa a modernidade naquilo que lhe é mais característico. Do ponto de vista da constituição da sociedade enquanto espaço de relações sociais e políticas, se consubstancia na formação da sociedade civil.

Podendo ser observado na obra de John Locke (1998), o qual procurou em

seus escritos, sobretudo em sua obra *Segundo tratado sobre o governo civil*, definir a origem da sociedade civil, valorizando igualmente a razão natural como norteadora das ações humanas. Diferencia as leis inatas das leis naturais. Segundo o autor, não existem leis inatas, que foram gravadas por Deus e na alma e que possibilitariam ao homem, por exemplo, conhecê-lo através da elevação espiritual.

Porém, existem leis naturais, ou seja, que estão presentes na realidade, que podem ser ignoradas, mas que podem ser conhecidas se os indivíduos utilizarem a razão de forma correta. No que concerne à questão da realidade política, Locke vai utilizar as premissas da razão natural para identificar o processo de constituição da sociedade civil.

Por sua vez, integrada, nas Ciências Políticas, a chamada escola contratualista e, juntamente com Hobbes (2003) e Rousseau (1996), advoga a ideia de que a sociedade civil não é uma decorrência natural da capacidade de socialização dos homens, uma espécie de *telos* para onde tendem as relações humanas, das mais simples às mais complexas, como acreditava Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), por exemplo. A tese contratualista supõe a existência de um estado de natureza, no qual os homens vivem conforme as suas vontades naturais.

Os impulsos naturais do homem, tais como o egoísmo, a impulsividade, o desejo de cobiça, o impulsionam para o conflito ou até mesmo a destruição dos seus semelhantes, igualmente sujeitos aos seus impulsos naturais. Para superar este estado de tensão, os homens se unem em torno de um pacto, um contrato social que irá constituir a sociedade civil, estabelecendo regras, normas, limites e divisão dos poderes.

Tudo isto contribui para a convivência entre eles, algo que poderia tornar-se inviável caso os homens permanecessem no estado de natureza. Para Hobbes (2003), esse estado de natureza é caracterizado pela guerra de todos contra todos. O pensador inglês acredita que a natureza do homem é egoísta, sendo este incapaz de compreender o outro, que aparece à sua compreensão como uma existência opaca, incompreensível.

Para defender-se desta opacidade e incompreensibilidade, os indivíduos agem no sentido de atacar o outro, o qual é visto como possível adversário, na intenção de defender as suas posses. Como esta situação pode revelar-se insustentável, ocasionando a total destruição das relações, os homens então se propõem a estabelecer um pacto onde abdicam cada um de suas vontades e a

colocam nas mãos do soberano, do Leviatã, nome que designa o monarca que irá tomar para si a vontade de cada um dos indivíduos, decidindo por eles.

Como nos diz Hobbes (2003), em *Leviatã*, o Estado surge como um pacto entre os indivíduos, que assumem entre si o propósito de garantir a segurança da vida por meio da submissão a um poder soberano, entendido como condição fundamental para a preservação da existência. Nesse contexto, o interesse público coincide com o interesse do soberano, que se apresenta como a expressão máxima da vontade coletiva e o único capaz de assegurar o bem comum, uma vez que lhe foi atribuída essa função, diante da incapacidade dos indivíduos de realizá-la por si mesmos, em razão das limitações impostas pelo estado de natureza.

Este soberano, tal como Hobbes (2003) o descreve em sua obra *Leviatã*, tem o poder de dispor sobre os bens dos homens e não apenas isto, ele tem a prerrogativa de dispor da vida de todos aqueles que compõem o corpo político. Hobbes não vê problema nisto, pois os termos do pacto que os homens fazem entre si incluem esta possibilidade, tudo para o bem do corpo político. Ademais, é muito melhor estar sujeito ao braço forte do soberano do que voltar ao estado de natureza, onde não há garantias e os homens estão destinados à destruição mútua.

Tal doutrina se diferencia daquela preconizada pelos gregos, uma vez que na teoria contratualista defendida por Hobbes os indivíduos, autônomos e racionais renunciam à sua vontade em favor da unidade do Estado, confiando a um só indivíduo o poder de dispor de suas vidas, como lhe parecer conveniente. Na verdade, o que se pode depreender destas considerações é que os contratualistas, como herdeiros da modernidade e do jusnaturalismo, apostam suas esperanças no poder unificador da razão, confiando à mesma a possibilidade de mostrar aos homens uma via segura para se constituir leis aptas a fazer valer os interesses de todos.

Ao observarmos a proposta hobbesiana, percebemos que ela não se limita apenas a uma descrição da condição humana no estado de natureza, mas representa também uma reflexão profunda sobre os fundamentos da política e da legitimidade do poder. Hobbes busca demonstrar que, sem a autoridade centralizadora do soberano, a vida humana estaria sujeita a um caos interminável, caracterizado pela insegurança, pelo medo constante e pela ausência de qualquer horizonte de paz duradoura.

Nesse sentido, a figura do Leviatã não é apenas uma metáfora da força do

Estado, mas um símbolo da necessidade racional de abrir mão da liberdade absoluta em troca da preservação da vida. Esse raciocínio, por mais radical que pareça, marca um ponto de virada na filosofia política moderna. Diferente da tradição aristotélica, que compreendia o homem como um “animal político” cuja natureza tende naturalmente à vida em comunidade, Hobbes sugere que a comunidade não nasce de uma inclinação natural, mas sim de uma necessidade prática de sobrevivência.

Assim, enquanto Aristóteles via a *pólis* como a realização da natureza humana, Hobbes a enxerga como artifício, um produto da razão e da convenção. É nesse deslocamento que encontramos a força do contratualismo: a sociedade deixa de ser uma simples consequência da natureza para se tornar um projeto racionalmente construído.

Dentre os aspectos relevantes, destacamos o lugar da liberdade nesse contexto. Para Hobbes, ao entrar no contrato social, os indivíduos não perdem completamente sua liberdade, mas a reconfiguram. A liberdade absoluta do estado de natureza é abandonada porque é impraticável e perigosa, dando lugar a uma liberdade civil, que se manifesta dentro dos limites impostos pelo soberano. Essa concepção de liberdade é profundamente diferente daquela defendida mais tarde por John Locke ou Jean-Jacques Rousseau, pensadores também contratualistas, mas que compreendiam a relação entre indivíduo e Estado de forma menos autoritária.

Em Locke, por exemplo, o contrato social não implica entregar a vida e os bens ao soberano, mas apenas garantir a preservação de direitos naturais como a vida, a liberdade e a propriedade. Assim, o poder do governante está condicionado ao respeito desses direitos, o que limita sua atuação e abre a possibilidade de resistência quando ele ultrapassa tais fronteiras. Já em Rousseau, a ênfase recai sobre a ideia de vontade geral, distinta da soma das vontades particulares: o contrato é a fundação de uma comunidade política onde cada cidadão participa ativamente, e não a submissão a um monarca absoluto.

Dessa comparação, podemos perceber o quanto Hobbes inaugura uma linha de pensamento que será tensionada e reelaborada por outros filósofos ao longo da modernidade. Se, por um lado, sua teoria inaugura a noção de contrato como fundamento da vida social, por outro, apresenta uma leitura bastante pessimista da natureza humana, justificando, assim, a concentração do poder.

Além disso, é relevante notar como a teoria hobbesiana foi influenciada pelo contexto histórico de sua época. O século XVII foi marcado por intensas guerras religiosas, pela Guerra Civil Inglesa e pela instabilidade política. Esse cenário de conflitos certamente reforçou a visão hobbesiana de que, sem uma autoridade central e soberana, a vida humana estaria condenada ao “medo contínuo e ao perigo da morte violenta”, conforme descrito em sua obra. Portanto, o contratualismo de Hobbes não pode ser entendido apenas como uma construção filosófica abstrata, mas também como uma resposta concreta às angústias políticas e sociais de seu tempo.

Um ponto relevante a ser considerado diz respeito às consequências éticas dessa doutrina. Se o soberano possui o direito de dispor da vida de seus súditos em nome do bem comum, até que ponto isso não abre espaço para arbitrariedades e abusos de poder? Hobbes parece responder que não há alternativa: qualquer abuso do soberano ainda seria preferível ao retorno ao estado de natureza. Mas essa visão levanta debates que permanecem atuais, especialmente quando refletimos sobre regimes autoritários ou sistemas políticos que, em nome da ordem, sacrificam liberdades individuais.

Ao mesmo tempo, é possível reconhecer no pensamento hobbesiano uma contribuição valiosa: a percepção de que a vida política exige concessões. Nenhuma sociedade pode existir se cada indivíduo insistir em manter intactos todos os seus interesses e desejos particulares. O pacto social, seja na forma radical de Hobbes ou nas versões mais moderadas de Locke e Rousseau, evidencia que viver em comunidade é, inevitavelmente, abrir mão de algo em prol de um bem maior.

Assim, podemos concluir que a tese contratualista, em Hobbes, não se limita a um exercício teórico, mas representa um marco na tentativa de compreender o Estado moderno. A centralidade da figura do soberano, a renúncia à liberdade absoluta e a fundação do poder político sobre um pacto racional entre indivíduos autônomos são elementos que moldaram profundamente a filosofia política e continuam a influenciar discussões contemporâneas sobre legitimidade, autoridade e convivência social.

No campo ético e filosófico, a teoria hobbesiana também abre espaço para refletirmos sobre a natureza humana e suas tendências. Em um mundo marcado por desigualdades, competições e conflitos, ainda faz sentido a visão de Hobbes de que o homem é movido, em grande medida, pelo egoísmo e pela autopreservação.

Basta observar as disputas políticas polarizadas, as guerras por recursos naturais e os conflitos internacionais para perceber que a “guerra de todos contra todos” não é apenas uma metáfora distante, mas uma realidade que, em alguns contextos, se aproxima perigosamente.

As teses de Locke (1998) caminham numa direção semelhante à de Hobbes (2003) em alguns aspectos como, por exemplo, a suposição de que os homens tiveram que sair do estado de natureza para, através de um contrato, constituir a sociedade civil. Contudo, Locke se desloca para um terreno distinto, ao refutar a concentração do poder no soberano e ao atribuir maior centralidade ao corpo político como um todo, especialmente aos membros que compõem o parlamento.

Estes são os representantes do povo, aqueles que vocalizam o desejo daqueles que estabeleceram o pacto social para preservar a liberdade e igualdade inerentes ao estado de natureza, mas que poderiam ser usurpados pelos próprios indivíduos, inconformados talvez com o desenvolvimento dos seus semelhantes. No estado de natureza, segundo Locke, os homens são livres para dispor dos seus bens como acharem melhor, porém são iguais, o que significa dizer que todos têm o mesmo direito de dispor de seus bens, não estando tal prerrogativa nas mãos de uma única pessoa.

O pacto social visa regular esta liberdade e igualdade, de modo a que nenhum indivíduo extrapole o seu espaço de atuação, desrespeitando os direitos e deveres alheios. O destino do corpo político está, pois, nas mãos dos homens que desejam associar-se e fazer valer o interesse público confiando aos seus representantes esta tarefa: a de organizar a vida civil com base no contrato social.

Porém, diferentemente de Hobbes, afirma que o monarca não possui poder sobre os súditos, tampouco o poder de vida e morte, pois seu poder não deriva de Deus, não é a encarnação da vontade divina, mas a concessão que os homens fazem para que exercitem de forma segura a sua liberdade. Sua capacidade de governar os homens se esgota na obediência estrita às leis, ao que foi acordado no pacto.

Descumprir o pacto significa, para o soberano, a destituição de todo e qualquer atributo que lhe foi conferido pelos homens. O legislativo pode destituí-lo caso ele se arvora o direito de subjugar os indivíduos. A função do pacto social em Locke se assemelha muito ao que preconiza Hobbes, pois a defesa da propriedade dos indivíduos, suas posses, marca o desejo de ambos no sentido de preservar

estes elementos considerados cruciais para a validade e durabilidade do pacto social.

A partir de sua análise do poder descrita em seus dois tratados do governo civil, Locke se projetou como um dos grandes representantes do liberalismo moderno, defendendo a liberdade de expressão, de voto, de pensamento, assim como a separação dos poderes temporal e religioso, estando este subordinado àquele.

A Tolerância possui importância central no pensamento de John Locke e suas ideias levaram à considerável progresso no sentido de maior tolerância e liberdade religiosa. A ideia de interesse público em John Locke (1998) encontra-se vinculada à preservação dos Direitos naturais da vida, propriedade e liberdade e que o poder necessário aos governos para preservar tais direitos, inerentes e indispensáveis à natureza humana, decorre do consentimento do povo aos governantes, para que estes exerçam o poder limitado por tais direitos e em compromisso com a confiança que lhes é depositada.

O longo percurso do pensamento de Locke desde a justificação do dever de obediência em todos os casos até a defesa do direito de resistência nos casos extremos em que o abuso de confiança e a ruptura do pacto originário ocorram, possuem como zona de convergência a preservação da liberdade humana, que nem mesmo diante de Deus pode deixar de existir, uma vez que a última instância de julgamento é a própria consciência do indivíduo.

Dessa forma, percebe-se que Locke oferece um modelo político no qual o indivíduo é colocado em posição de centralidade. O contrato social não é apenas um mecanismo de ordem, mas sim uma forma de garantir que a liberdade natural não seja anulada na convivência coletiva. Nesse sentido, a legitimidade do poder político está diretamente associada ao consentimento dos governados. Sem este consentimento, não há governo legítimo, mas apenas tirania.

Essa concepção foi fundamental para a formação do pensamento político moderno, especialmente no que tange à noção de soberania popular. Enquanto Hobbes concebia o soberano como detentor absoluto do poder, Locke inaugurava uma tradição de pensamento que permitiria o surgimento de regimes constitucionais baseados na divisão de poderes, no Estado de Direito e na participação política dos cidadãos.

A teoria lockeana também ressoou fortemente nos séculos seguintes,

influenciando não apenas a tradição liberal inglesa, mas sobretudo as experiências revolucionárias que marcaram o Ocidente, como a Revolução Gloriosa (1688), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Em todas elas, o ideal de liberdade, propriedade e resistência à opressão encontrava justificativa no pensamento lockeano. O princípio da soberania do povo contra o despotismo serviu de base para a construção de declarações de direitos e constituições modernas.

Um elemento central no pensamento de Locke é o direito à resistência. Quando o governante rompe o pacto, usurpando o poder ou violando os direitos naturais, o povo não apenas pode, mas deve resistir. Essa é uma concepção profundamente transformadora, pois desloca a fonte da autoridade do governante de uma ordem transcendental (como em Hobbes ou no absolutismo de inspiração divina) para uma ordem racional e contratual. O governante não é representante de Deus, mas administrador da vontade coletiva.

Sob essa perspectiva, Locke abre caminho para a noção moderna de cidadania, na qual o sujeito é ativo, e não apenas súdito. A obediência ao poder político é sempre condicionada à preservação da vida, da liberdade e da propriedade. Se tais direitos são violados, o pacto perde sua validade e, consequentemente, o governante perde sua autoridade.

A contribuição de Locke dialoga diretamente com a construção de uma ética política fundada na tolerância. Para o pensador inglês, a diversidade de opiniões religiosas, morais e políticas não deveria ser motivo de perseguição, mas condição para a convivência social. Nesse sentido, o Estado não possui a função de impor crenças ou orientar moralmente os indivíduos, mas de garantir um espaço público no qual cada sujeito possa exercer livremente sua consciência. Tal defesa da tolerância, além de responder aos intensos conflitos religiosos de sua época, abriu caminho para o pluralismo característico da modernidade.

Ao valorizar a liberdade individual e os direitos naturais, Locke lançou as bases do liberalismo político, posteriormente desenvolvido por pensadores como Montesquieu e Rousseau. Enquanto Montesquieu se dedicou à separação e ao equilíbrio dos poderes, e Rousseau enfatizou a vontade geral e a participação direta do povo, ambos dialogaram, em maior ou menor medida, com o legado lockeano, contribuindo para a consolidação do ideário democrático moderno.

Desse modo, a filosofia política de Locke ultrapassa os limites de seu tempo histórico, tornando-se referência fundamental para a compreensão das

transformações políticas subsequentes. Sua crítica ao absolutismo, a defesa da limitação do poder e a concepção do contrato social como pacto de liberdade permanecem atuais, sobretudo em contextos marcados pela ameaça de regimes autoritários e pela necessidade permanente de afirmação dos direitos fundamentais.

O pacto social, em Locke, não se reduz a um acordo político, mas assume também a forma de um compromisso ético entre os indivíduos. A ética manifesta-se, sobretudo, na ideia de limite: ninguém pode agir de modo a violar os direitos do outro. A liberdade, portanto, não significa fazer tudo o que se deseja, mas agir dentro de parâmetros que respeitem a dignidade e a igualdade de todos, configurando um princípio fundamental de respeito mútuo.

Além disso, a noção de consentimento como fundamento do governo carrega profundas implicações éticas, pois indica que a legitimidade do poder depende de seu exercício justo, honesto e transparente, em consonância com a confiança depositada pelos governados. Quando essa confiança é rompida, não ocorre apenas a violação de um contrato político, mas também de um princípio moral: o da responsabilidade diante do outro.

Nesse horizonte, a tolerância, em Locke, não se limita a um arranjo institucional, mas se afirma como um verdadeiro imperativo ético. Reconhecer a pluralidade de crenças, opiniões e modos de vida significa reconhecer o outro como sujeito de igual dignidade. Ética e política, assim, caminham juntas, pois sem tolerância não há possibilidade de convivência civilizada nem de uma cidadania efetivamente democrática.

Podemos dizer, portanto, que a ética em Locke se traduz no compromisso com a vida, a liberdade e a propriedade do outro. Respeitar esses direitos não é apenas cumprir uma lei, mas agir moralmente de forma justa. E, inversamente, quando o governante ou qualquer indivíduo os desrespeita, a resistência ou a desobediência deixam de ser uma simples questão política para se tornarem também um dever ético.

No interior dessa tradição de pensamento, Rousseau (1996) também dialoga com a mesma temática. Jean-Jacques Rousseau figura entre os mais importantes pensadores do contratualismo, cuja teoria política desempenhou papel central no questionamento e no declínio do absolutismo. Ao propor o resgate do homem por si mesmo, por meio do autoconhecimento, Rousseau enfatiza a necessidade de reconduzir o indivíduo à sua condição de sujeito moral e político, capaz de participar

ativamente da construção da vida coletiva. Através da figura do bom selvagem, postula a bondade intrínseca da natureza humana, um pensamento marcado pela nostalgia do passado, pelo bucolismo e pelo romantismo. Seu pensamento esquadrinha aspectos naturais, sociais, políticos e jurídicos do contrato social.

O pensador genebrino escreveu obras importantes, dentre elas *O contrato social*, onde discute a passagem do estado de natureza ao estado civil, bem como as condições de legitimação deste poder, que o tornam efetivo, legal e moralmente aceitável pelos homens. O pacto social em Rousseau (1996) assume como pressuposto as condições de liberdade naturais e individuais.

Em semelhança ao estado de natureza, se as pessoas abrem mão desta condição de liberdade natural para aderir ao contrato social, o poder político somente legitima-se diante da capacidade de garantir tais condições. “O Homem nasce livre, e por todos os lados está preso”, “qual a origem da desigualdade entre os homens?”, questiona Rousseau (1996, p. 13). Somente homens livres e iguais poderão eleger e dar sustentação ao poder político comprometido com tais prerrogativas.

A preocupação central de Rousseau com a legitimidade da ordem política aparece de forma explícita logo no início do *Livro I do Contrato Social*, quando afirma: “quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, considerando os homens tais como são e as leis tais como podem ser” (Rousseau, 1996, p. 14). Essa afirmação revela o esforço do autor em pensar uma organização social que não se fundamente em idealizações abstratas, mas que leve em conta tanto a condição real dos indivíduos quanto as possibilidades concretas da legislação.

Ao colocar em tensão a relação entre a natureza humana e a lei, Rousseau assume uma postura crítica diante do absolutismo e das formas de poder que se apresentam como naturais ou incontestáveis. A legitimidade do poder político, nesse sentido, fundamenta-se no acordo entre indivíduos livres, orientado pela vontade geral, pela liberdade, pela igualdade e pelo interesse público, o que leva o autor a rejeitar a monarquia e qualquer forma de tirania.

A vontade geral é o desenlace natural do pacto social firmado pelos homens e que institui a sociedade civil. Portanto, tal noção descreve a necessidade e a implantação do pacto social descrito assim pelo pensador que relata:

Suponho que os homens tenham chegado àquele ponto em que os

obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, por sua resistência, as forças que cada indivíduo pode empregar para se manter nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano pereceria se não mudasse seu modo de ser. Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas apenas unir e dirigir as existentes, não têm meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças que possa sobrepujar a resistência, aplicando-as a um só móvel e fazendo-as agir em comum acordo (Rousseau, 1996, p. 22).

O pacto social tem por finalidade criar uma nova força, fruto da união e associação dos indivíduos com vistas a garantir sua sobrevivência e preservação. O pacto encaminharia os homens a viver de acordo com os interesses da coletividade, superando as limitações de uma vida puramente individual, no sentido de estar desacoplada de qualquer mecanismo que favoreça os próprios indivíduos.

A sociedade se constitui fundamentalmente para efetivar os direitos e garantias individuais, os quais serão concretizados no âmbito da obediência e favorecimento da vontade geral. Esta se opõe ao egoísmo dos particularismos, que são fatores de desagregação dos homens. A vontade geral encarna o que Rousseau chama de poder soberano.

A soberania é a marca principal do pacto social, sua consequência mais salutar para a conservação dos homens. A soberania, instituída na vontade geral, obriga os indivíduos para com a sociedade o que, na prática, segundo Rousseau, significa obrigar os indivíduos para consigo mesmos, como se pode deduzir desta passagem de “*O contrato social*”:

Vê-se, por essa fórmula, que o ato de associação encerra um compromisso recíproco do público com os particulares, que cada indivíduo, contratando, por assim dizer, consigo mesmo, acha-se comprometido numa dupla relação, a saber: como membro do soberano em face dos particulares e como membro do Estado em face do soberano. Mas não se pode aplicar aqui a máxima do Direito Civil, segundo a qual ninguém está obrigado aos compromissos assumidos consigo mesmo, pois há uma grande diferença entre obrigar-se perante si mesmo e perante um todo do qual se faz parte. (Rousseau, 1996, p. 25).

O indivíduo é, ao mesmo tempo, o ente particular que busca realizar seus interesses na sociedade e o soberano, a representação da vontade geral, a força capaz de criar as condições para a realização individual dos membros do corpo social. Podemos notar um influxo desta ideia de soberania, tal como exposta por Rousseau, no parágrafo único do artigo 1º da Constituição Brasileira de 1988 (p. 7), quando os constituintes proclamam solenemente que “todo o poder emana do povo,

que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

A soberania é a indicação mais clara de que o poder não está nas mãos do governante. Aquele que exerce o governo realiza uma tarefa que lhe foi conferida por aqueles que são os detentores legítimos do poder, a saber, os cidadãos, transformados pelo contrato social em detentores do poder. Quem detém o governo está sujeito às determinações do soberano, que não é outra coisa senão o próprio poder como fonte, garantia e consecução dos interesses de todos.

Dizer que todo poder emana do povo não é outra coisa senão afirmar a autonomia da vontade geral face aos representantes que atuam na esfera governamental. Isto não significa sufocar as vontades individuais, afinal de contas, Rousseau é um liberal. O que está em jogo é a sobrevivência do corpo político para o bem dos indivíduos e, *mutatis mutandis*, o respeito aos direitos individuais para o fortalecimento do corpo político, como propõe Rousseau ao falar que:

Com efeito, cada indivíduo pode, como homem, ter uma vontade particular oposta ou diversa da vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito diferente do interesse comum; sua existência absoluta e naturalmente independente pode levá-lo a considerar o que deve à causa comum como uma contribuição gratuita, cuja perda será menos prejudicial aos demais do que será o pagamento oneroso para ele; e, considerando a pessoa moral que constitui o Estado como um ente de razão, pois que não é um homem, gozará dos direitos do cidadão sem querer cumprir os deveres do súdito – injustiça cujo progresso redundaria na ruína do corpo político (Rousseau, 1996, p. 36).

Não se deve levar às últimas consequências o desejo do homem de viver conforme as suas regras em contraposição à vontade geral, decorrente de sua adesão ao corpo político. Enquanto pertencente ao soberano, o indivíduo existe como cidadão e como súdito, podendo desvincular seus interesses do todo social. Porém, ao fazê-lo, ele corre o risco de contribuir para a corrosão do pacto social.

É preciso notar, pois, que a satisfação do homem, do particular, precisa estar avalizada e comprometida com o sucesso e a sobrevivência do corpo político. Nada mais justo e lógico para um iluminista, que vê o Estado não como um homem, mas como um ente de razão.

Está forte marca iluminista no pensamento de Rousseau corresponde a todo um movimento de transformação do pensamento Ocidental, que incide não apenas nas áreas do conhecimento, mas que teve um forte impacto nas revoluções políticas

posteriores, principalmente nas revoluções burguesas. A Revolução Francesa é o acontecimento mais importante do Século XVIII e seu ímpeto permanece até os dias de hoje. A força intelectual da França fez com que o Iluminismo, ou época da razão, se identificasse à causa da liberação francesa.

A obra de Rousseau deve ser compreendida a partir dos horizontes que se abrem para o pensamento europeu no século XVIII, período do Iluminismo, marcado pela preocupação com a consolidação da autonomia da razão, tarefa iniciada por Descartes no século anterior.

Como desdobramento dessa visão, fortalece-se a ideia iluminista do povo como unidade e dos cidadãos como indivíduos, emergindo em toda a Europa uma filosofia voltada ao senso comum da ordem coletiva e do indivíduo enquanto sujeito autônomo.

Um aspecto essencial no pensamento rousseauiano é a relação entre liberdade e igualdade. Para o autor, a liberdade não pode realizar-se plenamente em contextos de extrema desigualdade, a qual não constitui um dado natural, mas resulta da própria organização social. No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, sustenta-se que a propriedade privada está na raiz da corrupção social, pois, ao instituir o “meu” e o “teu”, instaura privilégios e relações de dominação. Dessa forma, a sociedade que deveria promover união e cooperação acaba por produzir divisões artificiais que fragilizam o corpo político.

É nesse contexto que a vontade geral ganha ainda mais relevância. Ela não se confunde com a soma das vontades particulares, mas com o interesse comum que transcende os desejos imediatos dos indivíduos. O pensador genebrino entende que apenas na medida em que os cidadãos subordinam seus interesses privados à vontade geral é que a liberdade pode ser verdadeiramente preservada.

Essa concepção rompe com o individualismo exacerbado e antecipa discussões que hoje associamos ao conceito de cidadania ativa. Há que se considerar também a crítica de Rousseau às formas de governo que desconsideram a soberania popular, pois, a verdadeira soberania não pode ser representada nem delegada: ela pertence ao povo em sua totalidade e não admite transferência definitiva. Isso não significa a rejeição da existência de representantes, mas a afirmação de que qualquer forma de representação deve estar subordinada ao controle popular. É por isso que o autor antecipa os ideais de democracia direta, que encontramos de forma embrionária em sua filosofia.

Se pensarmos nas implicações práticas desse pensamento, podemos observar sua ressonância em movimentos sociais modernos. A noção de que o povo é o detentor da soberania está na base de diversas Constituições democráticas contemporâneas. O princípio da participação popular, da consulta direta e da legitimidade do poder político encontra-se fortemente inspirado nos ideais rousseauianos. Ainda hoje, ao se discutir a crise da democracia representativa e a necessidade de mecanismos de participação mais diretos — como plebiscitos, referendos e iniciativas populares de lei —, percebe-se a atualidade do autor.

Além da dimensão política, a filosofia rousseauiana traz implicações éticas profundas. A vontade geral exige que os indivíduos se comprometam com valores coletivos, o que supõe uma ética do bem comum. Isso significa reconhecer que a liberdade individual só pode florescer em uma comunidade onde todos gozem de condições mínimas de igualdade. Neste aspecto o francês torna-se uma referência incontornável para debates atuais sobre justiça social, desigualdade e direitos humanos.

Podemos ainda destacar o caráter pedagógico de sua filosofia. Em obras como *Emílio ou Da Educação*, Rousseau propõe que a educação constitui o caminho para a formação de cidadãos livres e conscientes de suas responsabilidades no corpo político. O autor critica os modelos educacionais de sua época, marcados pela obediência cega e pela transmissão mecânica de conteúdos, e defende uma educação natural, orientada ao desenvolvimento da autonomia moral e racional do indivíduo. Assim, a formação do cidadão não se dá apenas no plano jurídico ou político, mas começa desde cedo, no modo como se educa as crianças.

Esse viés pedagógico conecta diretamente a filosofia política de Rousseau com uma dimensão prática: não basta estabelecer leis justas se não houver cidadãos dispostos a respeitá-las e a se reconhecerem como parte do soberano. A educação, portanto, aparece como meio indispensável para consolidar o pacto social. Nesse ponto, podemos identificar a força do iluminismo pedagógico, em que o esclarecimento dos indivíduos é visto como condição para a emancipação coletiva.

Por outro lado, ao situarmos Rousseau no contexto histórico do século XVIII, percebemos como sua obra dialoga tanto com a crítica ao absolutismo quanto com o avanço das revoluções políticas. Sua defesa da soberania popular, da vontade geral e da educação cidadã inspirou não apenas a Revolução Francesa, mas também outras experiências democráticas ao redor do mundo. A sua filosofia se coloca,

portanto, como um marco na transição para a modernidade política, influenciando não só os debates filosóficos de sua época, mas também a organização dos Estados modernos.

Assim, a herança rousseauiana se mantém viva. A reflexão sobre liberdade, igualdade, vontade geral e pacto social continua sendo referência para pensarmos os desafios de sociedades democráticas, especialmente quando enfrentamos dilemas como a desigualdade social, a crise de representatividade e o enfraquecimento da participação cidadã. Podemos nos lembrar que a política não pode ser reduzida ao interesse de poucos, mas deve sempre ser guiada pelo compromisso com o bem comum.

Essa discussão a respeito do sujeito autônomo constitui um ponto fundamental da filosofia moderna, reverberando ainda hoje nos debates contemporâneos, especialmente nas reflexões sobre o ensino de Filosofia e suas implicações na formação da cidadania e da autonomia dos estudantes, temas que serão abordados nos capítulos seguintes. Antes, porém, faz-se necessário discutir a noção de sujeito autônomo na filosofia e compreender como ela se insere no debate da modernidade, questão que ecoa, por exemplo, na obra de Paulo Freire (1996).

2.2 A Ética do ponto de vista do sujeito autônomo: Immanuel Kant

No início deste capítulo foi apontamos o itinerário filosófico que será percorrido a fim de expor as bases filosóficas da ética e da moral. Tal escolha remete as discussões sobre a modernidade, que inaugura a ideia do sujeito autônomo, cognoscente, capaz de autodeterminar-se. A escolha deste percurso aproxima a discussão dos propósitos expostos na BNCC (2017), que enfatiza bastante o papel do ensino da filosofia na formação de cidadãos e sujeitos autônomos, capazes de inserir-se criticamente na sociedade.

Por conseguinte, os conceitos de autonomia, autodeterminação e cidadania se complementam, na medida em que, quando conjugados no indivíduo, apontam para a construção de relações sociais saudáveis, nas quais a política se constitui como espaço de embate, de crítica e de respeito às diferenças, possibilitando a construção de novos horizontes sociais, em que o outro, o diferente, não seja visto como um mal a ser eliminado.

De certa forma, assim como proposto na BNCC (Brasil, 2017). o Ensino da

Filosofia no Ensino Médio tem por finalidade não apenas a preparação dos alunos nos vestibulares e concursos, mas a formação integral, como parte de um *ethos* e de uma espécie que é capaz de, racionalmente, criar as bases da convivência social, na qual o conflito não seja visto como algo que provém da maldade natural do ser humano, do pecado etc. Mas a própria dinâmica da construção de valores.

As divergências são parte constituinte das relações humanas. A grande questão é saber como resolver e dirimir essas diferenças, sem degradar o tecido social e retrocedermos à barbárie, entendida aqui como a incapacidade dos indivíduos de conviver segundo regras estabelecidas no pacto social, que garantem a existência da sociedade civil.

A modernidade rompe fundamentalmente com a concepção metafísica do homem e do mundo, eliminando também os elementos míticos e religiosos, a moral deixa de ser algo dado desde sempre, uma dádiva concedida pelos deuses e passa a ser fruto do esforço humano em sua tarefa racional de pensar a si mesmo e a realidade que o cerca.

É possível notar que as explicações míticas e religiosas sofrem um duro abalo com a modernidade, perdendo espaço para a ciência, que possibilita ao homem resolver seus problemas práticos, possibilitando grandes avanços tecnológicos e facilitando a vida em muitos aspectos. As consequências para a ética e a moral são enormes. Para os gregos, o indivíduo alcança a felicidade quando está inserido na pólis, quando o espaço de convivência, o espaço público se estrutura com vistas ao bem comum.

Buscar a felicidade do indivíduo é uma tarefa nobre, porém buscar a felicidade da cidade é algo muito superior, asseverava Aristóteles. Os pais da filosofia (Sócrates, Platão e Aristóteles) entendiam que a natureza humana tendia à socialização. Por este motivo, a sociedade seria fruto de um processo natural e os homens naturalmente buscavam associar-se para edificar uma realidade superior capaz de levá-los a uma situação de bem-estar.

Os medievais retomam as premissas destes autores, destacando agora a presença de Deus na história, assim como a necessidade de pautar a realidade da cidade dos homens segundo os princípios emanados da cidade de Deus. Tomás de Aquino (2020) enfatiza o bem comum como finalidade da vida na cidade, porém identificando este bem a partir da união entre fé e razão, numa relação de subordinação em que o governante secular busca regular sua ação a partir da

doutrina cristã e dos ensinamentos emanados da Igreja, para que ele possa ser justo em suas decisões, promovendo o bem de todos e não de determinados grupos ou indivíduos.

O pensamento moderno começa a romper com estas premissas básicas. O bem comum não é mais substantivado, tampouco projetado em função da vida eterna em Deus, mas pautado a partir da ação racional dos indivíduos, os quais buscam, amparados pela bússola segura da racionalidade, edificar o espaço de convivência com base no respeito às garantias individuais e sem apelar para realidades metafísicas ou divinas.

A razão humana é capaz de organizar o mundo, o direito, a cidade, em função da satisfação dos indivíduos. Tal mudança irá repercutir na discussão ética, que passa a ser incorporado no cenário político e social: a subjetividade, o indivíduo. As leis não expressam mais a vontade de Deus para o homem, tampouco remetem à noção de justiça como renúncia ao mundo sensível e busca das realidades inteligíveis. A existência das leis é fruto da emancipação do homem em relação às forças mágicas que governam o universo. Na modernidade, estas realidades metafísicas perdem seu status de referência primeira e passam a ser o fundamento da ética.

Nesse sentido, é importante destacar a contribuição de Kant (1724–1804), pensador alemão que buscou emancipar a filosofia da metafísica, a fim de estabelecer bases científicas para o conhecimento, bem como fundamentar a moral na realidade humana, assentada no indivíduo racional, capaz de formular normas universais que regem a conduta dos homens em um mundo marcado pela convivência com o outro e pela busca da paz perpétua.

O ponto central da filosofia kantiana reside na elaboração de um saber filosófico que destitua a metafísica do campo do conhecimento, conferindo lugar à ciência, com seu rigor e critérios de validade. Para isso, Kant empreende a tarefa crítica, isto é, interroga o alcance e a legitimidade do pensamento filosófico fundamentado na razão, a fim de investigar os limites do conhecimento.

Sob essa perspectiva, colocamos a necessidade de investigar até que ponto a razão pode se apresentar como detentora de todas as possibilidades do saber. Em outros termos, torna-se fundamental examinar aquilo que a razão é capaz de conhecer, bem como o que escapa aos seus limites, além dos critérios que conferem validade ao conhecimento de base científica.

Este problema ocupou grande parte dos esforços de Kant, e aparecem sob o nome de estudos críticos, nos quais se destacam as seguintes obras: *A Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática* e *Crítica da faculdade do juízo*. Nestas três obras estão contidos os fundamentos do pensamento kantiano.

Elas expõem de forma profunda o projeto da filosofia de Kant, além de revelar dois aspectos importantes: primeiro, que a filosofia Kantiana separa o conhecimento científico do filosófico e do teológico e em segundo lugar, que esta separação reflete a adesão do pensador alemão ao projeto iluminista. No que concerne ao primeiro aspecto é importante fazer uma breve exposição, uma vez que o propósito aqui é discutir o viés iluminista do pensamento kantiano.

A necessidade de fazer a cisão entre filosofia e ciência se dá pelo fato de que Kant considera que existem limites para o conhecimento e de que a razão não pode conceder a si mesma, o poder de conhecer todas as realidades do mundo.

Esta preocupação é exposta por Immanuel Kant, em uma das passagens de sua literatura a *Crítica da Razão Pura*:

A razão humana, num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de se ver atormentada por questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua natureza, mas às quais também não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades (Kant, 2001, p. 29).

As questões que atormentam a razão humana, mas que escapam à suas possibilidades de compreensão e explicação precisam ser respondidas e elucidadas, porém, não com os instrumentos que têm a seu dispor, pois estas questões estão para além de qualquer possibilidade empírica, estão aquém da experiência.

Kant (2001, p. 29) reconhece que “não é por culpa sua que cai nessa perplexidade”, visto que a razão, prossegue afirmando: “parte de princípios, cujo uso é inevitável no decorrer da experiência e, ao mesmo tempo, suficientemente garantido por esta” (*Ibid.*). Dessa forma, o autor mostra que a perplexidade da razão é um elemento intrínseco ao seu esforço de autocompreensão, evidenciando tanto os limites quanto a autonomia do saber humano.

Entretanto, quando a razão insiste em se debruçar sobre tais questões, ele se perde em inúmeras contradições e disputas infundáveis que não chegam a lugar nenhum e ainda contribuem para ampliar a falta de entendimento sobre determinados postulados do saber. Tudo aquilo que foge a qualquer possibilidade da experiência sensorial não pode ser objeto de investigação da razão, pois ela, nas

suas próprias condições e segundo seus próprios instrumentos não consegue abarcar nenhum saber que esteja fora da experiência sensorial.

A metafísica seria então a história desta babel epistemológica, que busca explicar realidades como Deus, alma, liberdade, ser, essência, a partir dos instrumentos de que dispõe a razão e que, pelas suas características, são insuficientes para dar conta destas realidades.

O criticismo kantiano é, na verdade, o empenho em colocar a razão no seu devido lugar, fazendo com que está reconheça seus limites, como nos esclarece Immanuel Kant nesta outra passagem em sua obra literária: *Crítica da razão pura*:

Evidentemente que não é efeito de leviandade, mas do juízo amadurecido da época, que já não se deixa seduzir por um saber aparente; é um convite à razão para de novo empreender a mais difícil das suas tarefas, a do conhecimento de si mesma e da constituição de um tribunal que lhe assegure as pretensões legítimas e, em contrapartida, possa condenar-lhe todas as presunções infundadas; e tudo isto, não por decisão arbitrária, mas em nome das suas leis eternas e imutáveis. Esse tribunal outra coisa não é que a própria Crítica da Razão Pura. Por uma crítica assim, não entendo uma crítica de livros e de sistemas, mas da faculdade da razão em geral, com respeito a todos os conhecimentos a que pode aspirar, independentemente de toda a experiência; portanto, a solução do problema da possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em geral e a determinação tanto das suas fontes como da sua extensão e limites; tudo isto, contudo, a partir de princípios (Kant, 2001, p. 31-32).

Kant submete a razão a um tribunal cuja finalidade é julgar o alcance de sua capacidade cognitiva, bem como suas pretensões em relação ao conhecimento. Os limites da razão devem ser estabelecidos com base no saber empírico, aproximando, assim, o conhecimento do campo científico. A razão pura somente adquire força quando aliada e iluminada pela ciência.

O segundo aspecto que se faz presente nos escritos críticos de Immanuel Kant diz respeito à sua filiação e adesão à corrente iluminista de pensamento, a qual valoriza a razão em detrimento do pensamento religioso.

A razão está presente em todos os homens, sendo uma condição universal. Esta universalidade se reflete no alcance da norma, pois ela diz respeito não ao que homem deseja, ao que ele entende ser correto conforme o seu alvitre, mas se refere ao imperativo ético de obedecer a lei porque isto é algo que compete ao indivíduo fazê-lo.

Esta obediência à lei requer do indivíduo o desprendimento total das suas

vontades, interesses, inclinações, a fim de se ater ao cumprimento irrestrito da norma moral. O pensador Alemão exprime esta realidade no conceito de Imperativo Categórico.

Em seu livro: *Crítica da razão prática*, este imperativo é definido como a lei fundamental da razão pura prática, e é formulada por Kant (1987, p. 42) nestes termos: “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”.

A razão pura, prossegue Kant (*Ibid.*, p. 43), “é prática por si mesma e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos lei moral”. O imperativo categórico age sobre a vontade, tornando-a livre, e esta mesma vontade é livre quando se direciona à lei que possibilita determiná-la necessariamente.

O ato moral terá, pois, essa característica, a saber, a de ser a expressão máxima da vontade em estrita obediência à lei, e não conforme as inclinações, orientada unicamente para si mesma e não para um objeto empírico específico, conforme se evidencia nas palavras de Kant:

Visto que a matéria da lei prática, isto é, um objeto da máxima, nunca pode ser dada senão empiricamente, devendo, porém, a vontade livre, enquanto independente das condições empíricas (isto é, pertencentes ao mundo sensível) ser apesar de tudo determinável, é preciso que uma vontade livre, independentemente da matéria da lei, encontre, não obstante, na lei um princípio de determinação. Ora, além da matéria da lei, nada mais nela está contido do que a forma legisladora. Por consequência, é unicamente a forma legisladora. Enquanto está contida na máxima, que pode constituir um fundamento de determinação da vontade (Kant, 1987, p. 40-41).

O fundamento de determinação da vontade não pode ser nenhum objeto exterior a ele mesma, senão a própria vontade livre, consubstanciada na forma da lei. Olhando em perspectiva estas máximas kantianas, é possível inferir que o agir moral não depende das condições externas que motivam o ato, mas do dever de cumprir o que está na lei. É por isso que a moral kantiana tem a característica de ser formal, da autonomia e do dever. É formal porque está ancorada no que diz a legislação, da autonomia porque é o próprio sujeito quem toma para si a iniciativa de agir moralmente, segundo a lei e não de acordo com suas inclinações.

Também é uma moral do dever, conforme o imperativo categórico. O dever de ser honesto é um imperativo, uma ordem racional mais que razoável, pois não é possível pensar um mundo onde os indivíduos tenham o direito de serem desonestos, que tenham a prerrogativa de mentir, de enganar o outro para satisfazer

unicamente os seus interesses. A lei deve ser obedecida independente de seus desdobramentos na vida do indivíduo.

Como imperativo da razão, o dever de honestidade contribui para a equidade e o respeito à condição do outro. Com efeito, o ser humano não pode ser tomado como meio, mas como fim em si mesmo. Falar a verdade ao outro constitui um imperativo, não como meio para obter algo que lhe seja útil, mas como adesão à forma da lei, a qual ordena, segundo a reta razão inscrita no homem, que a honestidade se apresenta como uma máxima passível de universalização.

É notório na apresentação das principais ideias de Immanuel Kant, que discussão ético-moral na modernidade assume essa característica que acaba se tornando sua marca principal, que é a ênfase na noção de dever.

A centralidade do dever na filosofia moral de Kant não pode ser compreendida sem considerar seu vínculo com a noção de autonomia. Pois, a autonomia significa a capacidade da razão prática de se autodeterminar segundo a lei moral, sem depender de causas externas, empíricas ou contingentes.

O homem, ao agir moralmente, não está apenas obedecendo a uma ordem que lhe é imposta de fora, mas reconhecendo, pela própria razão, que deve agir segundo princípios universalizáveis. Esse reconhecimento confere dignidade ao ser humano, pois o coloca como legislador de si mesmo, como sujeito capaz de se autogovernar em conformidade com a lei moral.

Essa concepção kantiana é um marco na história da ética, pois estabelece a diferença fundamental entre heteronomia e autonomia. Enquanto na heteronomia a vontade se guia por fatores externos — desejos, inclinações, recompensas ou punições —, na autonomia a vontade é livre porque age unicamente segundo a lei que a razão reconhece como universal.

A moralidade, portanto, não pode ser reduzida a cálculos de utilidade ou a condicionamentos externos, mas exige do indivíduo uma adesão consciente e racional ao dever.

Nesse ponto, torna-se evidente a crítica implícita de Kant às éticas consequencialistas, que avaliam a moralidade das ações pelos resultados que produzem. Para Kant, não é o resultado que importa, mas a intenção que move a ação, desde que essa intenção esteja fundada no dever. Um ato pode trazer benefícios práticos, mas, se não foi praticado por dever, não possui valor moral genuíno. Esse rigor é o que distingue a ética kantiana de outras tradições morais, e

também o que a torna um paradigma de reflexão para o pensamento moderno.

Merece destaque a relação entre ética e política em Kant, considerando, se, por um lado, sua filosofia moral sublinha a autonomia do sujeito, por outro, sua filosofia política demonstra a necessidade de uma ordem social baseada no direito e no respeito à liberdade de todos.

Na obra: *A paz perpétua*, Kant (1995) apresenta a ideia de um projeto cosmopolita em que os Estados, regidos pela razão e pela moralidade, deveriam buscar a convivência pacífica e a superação dos conflitos bélicos. Essa proposta revela como a ética do dever não se restringe ao âmbito individual, mas se projeta também no plano coletivo, influenciando concepções modernas de direitos humanos, cidadania e relações internacionais.

A influência iluminista é igualmente perceptível nesse horizonte. O Iluminismo, ao valorizar a razão e a autonomia do pensamento humano, encontrou em Kant (1995) um de seus maiores defensores. O famoso texto Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo? sintetiza esse espírito ao afirmar que a saída do homem de sua menoridade intelectual só é possível quando ele ousa pensar por si mesmo (*sapere aude*).

A menoridade não se deve a uma incapacidade natural, mas à preguiça e à covardia de deixar que outros pensem em seu lugar. Kant convoca cada indivíduo a usar sua própria razão, sem a tutela de autoridades externas, sejam elas religiosas, políticas ou culturais.

Essa postura é profundamente revolucionária, pois desloca o centro da vida intelectual e moral da dependência de dogmas e tradições para o exercício crítico e autônomo da razão. Ao mesmo tempo, ela impõe responsabilidade: a liberdade de pensar por si mesmo exige coragem e disciplina.

Não se trata de negar toda autoridade, mas de submeter qualquer autoridade ao crivo da razão crítica. Essa herança do iluminismo kantiano continua sendo uma referência fundamental para a defesa da liberdade de pensamento, da democracia e dos direitos individuais na sociedade contemporânea.

No campo da moral, essa mesma atitude crítica implica reconhecer que o homem não pode se guiar apenas por interesses privados ou por inclinações particulares, mas deve agir de modo a considerar a humanidade em cada indivíduo como um fim em si mesmo. Essa máxima ressoa até hoje nos debates sobre ética profissional, bioética, direitos civis e justiça social.

Por exemplo, quando se discute a dignidade do ser humano em situações como a pesquisa científica com seres humanos, a exploração do trabalho ou o uso da tecnologia, o princípio kantiano de tratar a humanidade sempre como fim e nunca como meio continua servindo de critério moral relevante.

Além disso, a noção kantiana de universalidade da lei moral tem grande importância para a ideia de justiça. Se uma máxima não pode ser universalizada sem contradição, ela não pode ser considerada moralmente válida. Assim, práticas como a mentira, o roubo ou a corrupção não podem ser justificadas por circunstâncias particulares, pois, se universalizadas, destruiriam a própria possibilidade da convivência social.

Essa concepção formal da ética kantiana, embora muitas vezes criticada por seu rigor, tem o mérito de oferecer critérios racionais para julgar ações em contextos de complexidade social.

Ao observarmos a modernidade e seus desdobramentos, fica claro que Kant se coloca como um divisor de águas no pensamento ocidental. Sua crítica à metafísica tradicional abriu espaço para uma filosofia mais próxima da ciência, ao mesmo tempo em que sua ética fundamentou uma concepção universal de moralidade. Esse duplo movimento — de limitar a razão teórica e afirmar a razão prática — constitui a essência do criticismo kantiano.

As implicações éticas do pensamento de Kant são vastas e profundas, não apenas no campo filosófico, mas também na vida prática, na política, na educação e até no direito. A centralidade do imperativo categórico e da noção de dever abre caminhos para pensar como os indivíduos devem agir em sociedade, sempre considerando a dignidade humana e a universalidade das normas morais.

A primeira implicação ética fundamental é o reconhecimento da dignidade do ser humano. Segundo o autor, o homem não pode jamais ser tratado como simples meio para atingir fins particulares, mas deve sempre ser considerado como fim em si mesmo. Esse princípio tem desdobramentos muito concretos: ele fundamenta, por exemplo, a ideia de direitos humanos universais, pois cada pessoa, independentemente de sua condição social, cultural ou histórica, possui um valor intrínseco que deve ser respeitado. Essa concepção se tornou um pilar de diversas constituições modernas e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Outra implicação é a noção de responsabilidade moral autônoma. Se cada indivíduo deve agir segundo a lei moral reconhecida pela própria razão, então não

há espaço para desculpas baseadas apenas em autoridade externa ou em circunstâncias particulares. Isso significa que o sujeito é responsável por suas ações e não pode transferir essa responsabilidade para a sociedade, para os governantes ou para a tradição.

Essa ideia ressoa fortemente em contextos de julgamentos históricos, como os tribunais de crimes de guerra, onde muitos réus tentaram se justificar dizendo apenas que “obedeciam a ordens”. Kant diria que isso não basta: o indivíduo deve responder moralmente por aquilo que faz.

As implicações éticas também atingem o campo das relações sociais e profissionais. No trabalho, por exemplo, a máxima kantiana exige que o outro não seja visto apenas como ferramenta de produção ou como recurso descartável, mas como sujeito de direitos.

Na política, exige que os governantes formulem leis que possam ser universalizadas, isto é, válidas para todos e não apenas para benefício de grupos particulares. Na educação, implica formar cidadãos capazes de pensar e agir autonomamente, sem dependência cega de tradições ou autoridades externas.

Um ponto decisivo é a crítica ao utilitarismo e às éticas baseadas em resultados. As implicações dessa crítica são enormes, porque Kant mostra que uma sociedade guiada apenas pela busca de resultados benéficos poderia justificar meios imorais — como mentir, explorar ou manipular — desde que o fim fosse considerado vantajoso.

Contra isso, sustenta que a moral não pode ser instrumentalizada. O resultado pode ser bom, mas se a ação não foi praticada por dever, ela não tem valor moral. Isso implica que, no campo ético, não vale a lógica “de qual os fins justificam os meios”. Além disso, a ética kantiana traz implicações para a noção de justiça social.

Se a moralidade depende da universalização das máximas, práticas de exclusão, exploração ou desigualdade não podem ser justificadas, já que não seriam universalizáveis sem gerar contradições. Uma sociedade em que apenas alguns têm direitos ou privilégios não está em conformidade com o imperativo categórico, pois, ao ser universalizada, tal prática anularia a própria ideia de justiça.

Com isso, evidencia-se uma implicação fundamental que perpassa todos os níveis da ação moral: a ética kantiana convoca o indivíduo a orientar sua conduta pela razão prática, submetendo suas máximas à universalização da lei moral,

mesmo quando tal obediência ao dever não produz vantagens imediatas ou benefícios empíricos.

Estamos falando de uma ética exigente, mas que garante a possibilidade de convivência justa e de respeito mútuo. É, de certo modo, uma filosofia da retidão, que se torna ainda mais atual num mundo em que relativismos e interesses particulares muitas vezes tentam se sobrepor ao bem comum.

Existem perspectivas alternativas que, inclusive, formulam críticas à proposta kantiana do imperativo categórico, incorporando elementos distintos, como a noção de um agir moral fundamentado na comunicação, conforme proposto por Jürgen Habermas.

2.3 Habermas e a ética discursiva

A proposta kantiana da autonomia do sujeito, calcada no imperativo categórico universal, representou uma virada significativa na compreensão da ética, uma vez que procurou estabelecer uma separação entre o que pode ser discutido no âmbito da metafísica e o que concerne à razão humana apreender do mundo.

Entretanto, Kant ainda se encontra atrelado a determinada concepção que vê o indivíduo como uma unidade indivisível, enclausurado em uma racionalidade universal capaz de transcender as realidades particulares.

A filosofia kantiana, expressão da modernidade, mantém-se enraizada em pressupostos metafísicos, idealizando um homem universal desvinculado das realidades concretas. Isso evidencia a tensão entre princípios éticos universais e a pluralidade das experiências humanas, mostrando que a ética só se efetiva quando dialoga com o contexto social e interpessoal dos indivíduos.

Nietzsche, feroz crítico da filosofia kantiana, denuncia a tendência recorrente entre os filósofos de se distanciarem do homem concreto, construindo em seu lugar uma abstração idealizada, que ele denomina “o homem”. Esse seria o “defeito hereditário dos filósofos”, conforme as palavras de Nietzsche, em sua obra *Humano, demasiado humano*:

Todos os filósofos têm em comum o defeito de partir do homem atual e acreditar que, analisando-o, alcançam seu objetivo. Involuntariamente imaginam "o homem" como uma *aeterna veritas* [verdade eterna], como uma constante em todo o redemoinho, uma medida segura das coisas. Mas tudo o que o filósofo declara sobre o homem, no fundo, não passa de testemunho sobre o homem de um espaço de tempo bem limitado. Falta de sentido histórico é o defeito

hereditário de todos os filósofos; inadvertidamente, muitos chegam a tomar a configuração mais recente do homem, tal como surgiu sob a pressão de certas religiões e mesmo de certos eventos políticos, como a forma fixa de que se deve partir. Não querem aprender que o homem veio a ser, e que mesmo a faculdade de cognição veio a ser; enquanto alguns deles querem inclusive que o mundo inteiro seja tecido e derivado dessa faculdade de cognição (Nietzsche, 2000, p. 10).

Segundo o que se pode depreender das palavras de Nietzsche, o homem não é pode ser concebido como uma verdade eterna, inacabada, como um dado objetivo, descolado de suas condicionalidades sociais, culturais etc. O homem é um devir. Tudo o que se sabe a respeito das relações sociais e dos valores professados pelos indivíduos é algo que veio a ser, que se constituiu a partir do processo histórico, à medida que os indivíduos se apropriam da realidade, abrindo mão de antigos valores e construindo novas compreensões.

Habermas entende que a ética pós kantiana radicaliza ainda mais a ruptura com os pressupostos da metafísica. Neste sentido, a filosofia não pode mais reivindicar o título de mãe de todas as ciências, uma vez que o saber filosófico também é falível. É o que nos diz Habermas, nesta passagem de sua obra *Pensamento pós-metafísico*:

Os critérios de validade capazes de iluminar hoje em dia o sadio bom senso humano - tarefa da filosofia - não estão mais à disposição da própria filosofia. Ela é estrangida a operar sob condições de racionalidade que não foram escolhidas por ela. É por isso que ela, mesmo na função de intérprete, não pode reclamar para si, perante a ciência, a moral e a arte, um acesso privilegiado a intuições essenciais, porque ela dispõe apenas de um saber falível. Ela precisa renunciar, além disso, às formas de tradição de uma doutrina eficiente no campo da socialização e permanecer teórica. Finalmente, ela também não pode mais integrar numa hierarquia do mais ou menos valioso as totalidades das diferentes formas de vida, que surgem sempre no plural; ela se limita à apreensão de estruturas gerais de mundos da vida em geral (Habermas, 1990, p. 23).

Com efeito, os critérios de validade não estão mais única e exclusivamente a cargo da filosofia, que precisa atuar nas noutras esferas do saber, que também reivindicam de forma autêntica a possibilidade de elaborar um discurso racional e verdadeiro sobre a realidade, sobretudo porque não existe uma verdade única, universal, para além das realidades do mundo sensível.

A filosofia não possui um acesso privilegiado a verdades inteligíveis e, portanto, precisa retirar das outras ciências os critérios de validade.

Isso não significa esvaziar a filosofia de outros pressupostos importantes para a compreensão do mundo e as relações sociais. Afinal de contas, a realidade humana comporta muito mais do que simplesmente regras, normas, relações biológicas etc.

O homem continua sendo, para retomar as palavras de Nietzsche, um ser que valora, que cria sentidos, ressignificando sua posição no mundo, perante a si mesmo e aos outros.

É um dos elementos que servem de baliza para um conhecimento filosófico é a compreensão do homem como um ser ético, que edifica a casa do humano a partir do encontro com o diferente, com outros indivíduos.

Para responder a essa questão, Habermas traz a proposta de uma ética do discurso, comunicativa, de forma que a linguagem e a busca do entendimento mútuo ocupam espaço importante na reflexão e no fazer filosóficos.

Ao considerarmos as abordagens contemporâneas da ética, especialmente aquelas que enfatizam o papel da comunicação e da intersubjetividade na construção do agir moral, torna-se indispensável considerar a contribuição da ética do discurso. Sob esse enfoque, Carneiro e Lima destacam que:

A ética do discurso de Habermas, inicialmente pensada em parceria com Apel, põe no centro da reflexão filosófica e do agir ético a argumentação como uma ferramenta fundamental para o diálogo e o entendimento mútuo. Nisso, a linguagem assume um papel fundamental, não apenas enquanto grandeza transcendental, isto é, como leitura e ressignificação categorial que oferece sentido ao mundo, mas, sobretudo, como grandeza pragmática, ou seja, como medium entre os sujeitos capazes de entender-se mutuamente (Carneiro & Lima, 2023, p. 3).

A citação de Carneiro & Lima evidencia um dos núcleos centrais da ética do discurso habermasiana: a compreensão de que a moralidade não se funda em princípios impostos externamente ou em convicções individuais isoladas, mas no exercício intersubjetivo da argumentação racional. Ao colocar a argumentação no centro do agir ético, Habermas desloca o foco da ética para o espaço do diálogo, no qual os sujeitos, reconhecendo-se como iguais, buscam o entendimento mútuo por meio da linguagem.

Habermas valoriza o papel da linguagem, porém não a partir de um *a priori* transcendental, como propunha Kant, mas a partir da realidade mesma na qual os homens estão inseridos e onde realizam suas estratégias de comunicação e

consecução dos seus objetivos. É bom frisar que o pensador alemão é herdeiro da tradição racionalista do Ocidente, particularmente da Escola de Frankfurt, porém se distancia de uma concepção que reduz a razão ao seu aspecto meramente instrumental.

Pertencente à tradição racionalista do ocidente, Habermas reconhece a importância da racionalidade iluminista, que superou as teorias míticas e a visão religiosa do mundo, abrindo ao homem um leque imenso de possibilidades, tanto para o conhecimento racional, como para o desenvolvimento da técnica.

Esta última possibilitou uma intervenção mais imediata no mundo da vida, à medida que a técnica se voltou para a produção tecnológica, oferecendo ao homem os mais variados recursos para que ele supere as suas limitações humanas.

Todavia, essa racionalidade técnica e instrumental acabou se transformando no novo mito, assumindo o lugar dos mitos antigos e reduzindo a realidade a um mero cálculo objetivo, com vistas a resolver determinados problemas práticos. A dominação da natureza acaba se transmutando em dominação do homem pelo homem. Desta forma, ao mesmo tempo em que o homem se vê liberto das forças míticas do passado, se encontra também preso aos novos dominadores, que estão presentes nesta racionalidade instrumental.

A melhor forma de superar isto, segundo Habermas, é ir além do paradigma da consciência, que propõe um sujeito solitário, que vai de encontro aos objetos e assim conhece o mundo. O que se propõe agora é pensar o sujeito numa relação com outros sujeitos, mediados pela comunicação. Desta forma, Habermas, apresenta o paradigma da comunicação ao descrever que:

Eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade (Habermas, 1984, p. 386).

Habermas defende que a mudança do paradigma da razão instrumental para o da comunicação permite retomar o projeto da Teoria Crítica, interrompido pela limitação da razão ao cálculo técnico. Ao colocar a racionalidade comunicativa no centro da reflexão, ele aponta o diálogo, a linguagem e o entendimento mútuo como fundamentos para uma crítica social renovada, ética e emancipatória.

A crítica à razão instrumental se concentrou apenas na questão da técnica e da relação do homem com o mundo, se descuidando do processo comunicativo que

leva os homens a se relacionarem.

No desdobramento da ética do discurso, Habermas propõe uma reformulação do modo tradicional de compreender o conhecimento, deslocando-o da centralidade do sujeito isolado para o âmbito das relações comunicativas. Essa mudança enfatiza a dimensão intersubjetiva da racionalidade e o papel da linguagem como mediadora do entendimento mútuo. Nessa direção, o autor afirma que:

Não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (Habermas, 1984, p. 392).

Habermas retoma, pois, a dimensão dialógica, referenciando como um ato onde a linguagem expressa um tipo de ação na busca do entendimento intersubjetivo. Isto ocorre por meio da linguagem cotidiana que, por sua vez, vai se constituindo através dos valores culturais, porém com objetividade. A comunicação também é uma ação que se dá com o objetivo do entendimento e não como um ato puramente mecânico, como se fosse a mera reprodução dos códigos morais da sociedade.

O sujeito solitário da tradição filosófica, que age direcionado a determinados fins, é substituído pelo nós, num diálogo intersubjetivo, que se vale da linguagem comum, mas que também encontra na razão as condições de validade do discurso. A racionalidade da comunicação mostra que ela está submetida à crítica, a partir de procedimento que são reconhecidos pelos atores envolvidos no diálogo intersubjetivo.

Para que o agir comunicativo ocorra é necessário que haja veracidade da afirmação, correção normativa, autenticidade e sinceridade. Assim, de acordo com o próprio Habermas, a ação comunicativa ocorre:

Sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo

requerido pela ação comunicativa (Habermas, 1984, p. 285-286).

É interessante destacar este elemento considerado importante para Habermas e que caracteriza de forma marcante a ação comunicativa, que é a busca pelo entendimento. A validade do diálogo se dá principalmente por esta pretensão que move os participantes, que é a busca do consenso.

A razão não aparece apenas no seu aspecto instrumental, como dirigida para determinado fim, conforme o cálculo egoísta feito pelos indivíduos. Ela também se apresenta na forma de comunicação, através da interação dos indivíduos que pretendem construir um discurso válido.

A comunicação é uma ação. O diálogo supõe uma forma de agir, de intervir, que não necessariamente significa manipular os objetos do mundo ou as pessoas. Ela pode ser também um ato de construção do entendimento.

O entendimento da ética mínima se condensa nesta valorização do diálogo intersubjetivo. No diálogo verdadeiro os sujeitos buscam o entendimento, a partir de elementos muito práticos, relacionados ao seu cotidiano, no intuito de convencer, apaziguar, fazer valer determinados projetos, influenciar comportamentos.

No entanto, para que tudo isso ocorra, é necessário que haja um mínimo de consenso estabelecido, de regras comuns que definam o que pode ser dito, como deve transcorrer o diálogo, quem são os atores legítimos, quais as propostas e projetos que merecem ser considerados suscetíveis de acordo mútuo.

Ao aprofundar a racionalidade comunicativa, Habermas propõe a Pragmática Universal como um esforço teórico voltado à identificação das condições morais que tornam possível o entendimento entre os sujeitos. Nessa perspectiva, o autor aponta que:

Identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível. Noutros contextos se fala também em 'pressupostos universais da comunicação'. Porém, prefiro falar em pressupostos morais da ação comunicativa porque considero fundamental o tipo de ação orientada ao entendimento (Habermas, 2012, p. 299).

O excerto apresentado revela o núcleo da Pragmática Universal em Habermas, cujo propósito consiste em explicitar as condições que tornam possível o entendimento entre os sujeitos no processo comunicativo. Ao identificar os pressupostos universais do agir comunicativo, Habermas não se restringe a uma análise linguística de caráter formal, mas propõe uma reconstrução das bases normativas que sustentam a interação orientada ao entendimento mútuo.

O teórico da ação comunicativa utiliza o termo pressupostos morais da ação comunicativa porque leva em consideração a ação dialógica voltada ao entendimento e não baseada pura e simplesmente na racionalidade instrumental, voltada para a relação entre meios e fins da ação.

O diálogo supõe fala e falar é um ato. É por isso que em sua ética dialógica, Habermas recorre à teoria dos Atos de Fala de Austin (1911-1960), segundo a qual a linguagem assume também um caráter prático uma vez que, através da linguagem realizamos uma série de atos: prometer, ordenar, negar, escolher.

Falar é um ato porque os indivíduos executam ações segundo determinadas regras, que são universais e supõem determinadas regras que garantem a solidez das relações, da sociedade e do próprio sistema político.

No âmbito das reflexões sobre a linguagem, especialmente as que ressaltam sua dimensão prática e interativa, compreendemos que ela não se reduz a um mero meio de expressão, mas se configura como forma de ação social. Nessa direção, Lima sustenta que:

A Linguagem não é apenas expressabilidade ou, nominalisticamente falando, *flatus vocis* (emissão de voz) como defendia Roscelino no tocante à questão da existência dos universais nos debates medievais do século XII, mas ação; nesse sentido, falar consiste numa forma de comportamento regida por regras (Lima, 2015, p. 234).

Portanto, a fala é um processo dinâmico, onde há movimento, ação e tudo isso só pode ser pensado nessa perspectiva porque tal ação está regida por normas e códigos cujo valor universal é reconhecido pelos falantes.

De acordo com Habermas (2002), os atos de fala podem ser classificados em locucionários ou constatativos, ilocucionários ou performáticos e perlocucionários ou persuasivos. Os atos locucionários, conforme o próprio termo indica, limitam-se à constatação de algo no mundo, expressando a realidade objetiva tal como se apresenta aos indivíduos. Já os atos ilocucionários são regidos por um aspecto normativo, pois envolvem regras implícitas da comunicação e indicam o que deve ou não ser dito e buscado no diálogo orientado ao entendimento entre as partes.

Por sua vez, os atos perlocucionários estão voltados ao convencimento e à persuasão, caracterizando-se pelo uso estratégico da linguagem e pela retórica do discurso que visa formar seguidores, partidários ou produzir determinados efeitos nos interlocutores.

Essa tipologia dos atos de fala evidencia que a linguagem exerce funções distintas no interior das interações sociais e não se reduz à mera descrição da realidade objetiva. Ao diferenciar os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários, Habermas demonstra que a comunicação envolve dimensões normativas e intencionais que estruturam o agir humano.

Enquanto os atos locucionários se situam no plano do mundo objetivo, os atos ilocucionários introduzem a dimensão ética da linguagem, na medida em que pressupõem compromissos, expectativas de validade e reconhecimento recíproco entre os interlocutores.

Já os atos perlocucionários revelam o uso instrumental da linguagem, orientado pela eficácia e pela produção de resultados, em oposição à busca do consenso racionalmente motivado. Essa distinção é central para a ética do discurso habermasiana, pois permite compreender a diferença entre a ação comunicativa, orientada ao entendimento mútuo, e a ação estratégica, centrada na persuasão e na manipulação.

No campo da educação, tal reflexão adquire especial relevância, ao apontar para a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na argumentação e na formação ética dos sujeitos, em detrimento de discursos meramente autoritários ou persuasivos.

Sob esse enfoque, a ética do discurso, tal como formulada no horizonte da racionalidade comunicativa, não se limita à análise formal da linguagem, mas implica a consideração de pressupostos normativos que tornam possível o entendimento mútuo entre os sujeitos.

Trata-se de reconhecer que todo processo comunicativo orientado ao consenso exige competências linguísticas e disposições éticas compartilhadas, sem as quais o diálogo se converte em mera estratégia ou imposição. É nesse sentido que Lima e Carneiro destacam os fundamentos éticos que sustentam a prática discursiva, ao afirmarem que:

Neste enquadramento teórico da ética do discurso, a competência linguística significa não apenas a abertura cognitiva para o diálogo, mas a intelecção acerca dos pressupostos comunicativos orientados para o entendimento. Pressupostos como aspirar a veracidade acerca do que se diz, não dissimular, não ludibriar, não instrumentalizar o outro ou torná-lo um oponente, jamais negar ao outros o direito à fala, são premissas e componentes éticos fundamentais para o estabelecimento de um acordo mínimo entre os parceiros de comunicação (Lima & Carneiro, 2023, p. 4-5).

Não se trata apenas de capacidade de argumentar, conhecer o código linguístico e tantos outros elementos que, do ponto de vista pragmático, possibilitam o entendimento e a conversação. Tais pressupostos são condições básicas para que duas pessoas consigam compreender a fala.

Ainda assim, quando se trata de uma ética do discurso, é necessário ir além, ou seja, criar as condições de entendimento e de busca da veracidade. Isso significa, como nos dizem os autores, não buscar enganar o outro, nem agir de forma deliberadamente antiética, ludibriando o interlocutor a fim de fazer valer interesses particulares.

Não se trata de um agir instrumental, de utilizar a linguagem tendo em vista a mera lógica do meio/fim. Tal postura linguística reduz a moral a um mero jogo nas mãos dos indivíduos que, para realizar seus intentos, abrem mão dos pressupostos universais que garantem a sobrevivência e fortalecimento do corpo político.

No âmbito da teoria da ação comunicativa, Habermas sustenta que o entendimento mútuo não ocorre de forma espontânea ou arbitrária, mas depende do cumprimento de determinadas condições normativas que asseguram a legitimidade do diálogo.

Para que a comunicação seja orientada ao consenso racionalmente motivado, é necessário que os interlocutores reconheçam regras que garantam a participação equitativa, a veracidade e a ausência de coerção no processo discursivo. Com base nessa compreensão, o autor destaca que:

(a) Publicidade e inclusão: ninguém que, à vista de uma exigência de validade controversa, possa trazer uma contribuição relevante, deve ser excluído; (b) direitos comunicativos iguais: a todos são dadas as mesmas chances de se expressar sobre as coisas; (c) exclusão de enganos e ilusões: os participantes devem pretender o que dizem; e (d) não-coação: a comunicação deve estar livre de restrições que impedem que o melhor argumento venha à tona e determine a saída da discussão (Habermas, 2002, p. 67).

A ética do discurso deve primar pela publicidade e inclusão. Neste horizonte, todos devem participar e ter voz no processo de construção do entendimento por meio da linguagem comunicativa. Sendo assim, todos devem ter o direito de se expressar, excluindo os enganos e os falseamentos deliberados. Além disso o que deve prevalecer é a força da argumentação e não a violência, a atuação do mais forte, que age de forma truculenta e ameaçadora.

A reflexão habermasiana sobre a racionalidade moderna exige a distinção

entre diferentes formas de agir que orientam as relações sociais. A partir dessa compreensão, Habermas propõe uma diferenciação fundamental entre a racionalidade instrumental, centrada na eficácia e na relação entre meios e fins, e a racionalidade comunicativa, orientada ao entendimento mútuo e à construção intersubjetiva do consenso. Tal distinção é decisiva para compreender sua crítica ao uso estratégico da razão e sua proposta de reconstrução normativa da vida social, na qual a linguagem e o diálogo assumem papel central. É a partir dessa perspectiva que Habermas fala que:

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem-sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (Habermas, 1990, p. 72).

O autor deixa muito clara a distinção entre um agir estratégico, instrumental e um agir comunicativo. O agir comunicativo está voltado ao acordo entre as partes, de modo que o interesse público se sobressaia sobre os particularismos. E aqui nós temos um elemento importante que conforma os Estados Democráticos.

A busca do entendimento é algo essencial na vivência democrática, a qual não exclui as contradições, uma vez que valoriza o pluralismo das ideias e perspectivas. Porém, as soluções passam pelo diálogo, pela busca do entendimento mútuo e isso só é possível quando os participantes respeitam as regras do jogo.

A *ágora* não pode ser colonizada pela racionalidade instrumental. É necessário repovoar o espaço público, para que ele seja o local privilegiado da discussão e proposição de ideias que fortaleçam os pressupostos democráticos, onde o interesse público se sobreponha aos particularismos.

A partir dessa dinâmica, a escola assume um papel fundamental, fortalecendo a ética da convivência, no respeito às normas, ao resgate do direito como elemento de normatização das relações individuais. O Princípio do Interesse Público constitui, pois, uma expressão capaz de sintetizar e, ao mesmo tempo, promover o amálgama necessário entre os diversos fatores que dizem respeito à existência do Estado de Direito, às práticas legítimas de poder e ao exercício da administração pública.

Daí a sua importância para a confrontação entre a ótica privada e sua repercussão no espaço público. Essa síntese vincula necessariamente a democracia ao direito, à política, ao governo e à história, bem como às questões que dizem

respeito ao ensino dos valores éticos no espaço escolar.

A confirmação política do Estado Democrático de Direito abriga um sentido de democracia cujo valor substantivo vincula-se à ideia de pluralismo, participação e inclusão e no qual o sentido material de igualdade possui um tônus maior do que o sentido formal.

Atualmente o contexto de pluralismo encontra-se tensionado pelos conflitos religiosos, étnicos e, nos tempos atuais, à emergência do neofascismo. As ações afirmativas realizam a aplicação de um sentido de igualdade material, ou seja, aquela que reconhece as diferenças, os grupos historicamente desprestigiados. Como exemplo, há o sistema de quotas.

Do ponto de vista ético, a questão racial no Brasil é deveras importante e deve ser levada em conta quando se discute o ensino dos valores ético morais. O preconceito racial é uma realidade antiga no Brasil, fazendo parte da nossa formação histórica e compondo boa parte das nossas relações sociais.

É amplamente reconhecido que nossa economia foi sustentada, durante muito tempo, pela mão de obra escrava, inicialmente com os povos indígenas, empregados na extração do pau-brasil, e, posteriormente, com os negros, que atuaram nas diversas lavouras do país, sobretudo nos engenhos de cana-de-açúcar.

O processo de emancipação do trabalho escravo no Brasil foi lento e encontrou forte resistência por parte daqueles que obtinham enormes lucros com as atividades realizadas pelos negros escravizados. Essa parcela da sociedade via o escravizado como necessário, embora indesejável. Sua importância estava no fato de sustentar o funcionamento da economia, gerando riquezas apropriadas pela classe dos produtores e pelos grandes proprietários rurais.

Mas eram indesejáveis, pois sua condição de negros gerava discriminação; ou seja, não lhes era permitido conviver com os brancos nem frequentar os mesmos espaços, sendo relegados a uma vida de segregação e injúria. Tratava-se de uma realidade infame, marcada por trabalho excessivo, ausência de perspectivas de vida — sejam econômicas, culturais ou sociais — e pela convivência constante com o desprezo de grande parte da sociedade, simplesmente pelo fato de serem negros.

O fim da escravidão ocorreu oficialmente com a promulgação da Lei Áurea, que, após um longo processo de lutas, propiciou a libertação dos negros de sua condição de meros instrumentos de produção. Entretanto, a sociedade brasileira continuou a rejeitar a população negra, marcada pela ideia de inferioridade, segundo

a qual seria naturalmente destinada ao desprezo e à exclusão do convívio com os grupos considerados de maior prestígio social e cultural, sob a justificativa de não se misturar com raças tidas como inferiores.

Sabemos que os negros foram formalmente libertos, mas não tiveram condições reais de reconstruir suas vidas, pois estavam distantes de seu continente de origem, não dispunham de trabalho — uma vez que foram substituídos pela mão de obra imigrante — e tampouco haviam acumulado recursos que lhes permitissem iniciar uma nova etapa de existência.

Como consequência desse processo, passaram a ocupar as periferias das grandes cidades, formando os cortiços, que podem ser compreendidos como precursores das favelas. Foi nesses espaços que buscaram reorganizar suas trajetórias, submetidos a condições de vida profundamente precárias, marcadas pela ausência de saneamento básico, acesso à saúde, infraestrutura adequada, segurança e moradia digna.

Tudo isso contribuiu para reforçar a imagem que a sociedade brasileira foi historicamente construindo a respeito da população negra. A figura do negro favelado, desempregado e marginalizado, frequentemente associada à ideia de sujeito perigoso, foi se enraizando no imaginário social, de modo que o racismo, ainda que de forma velada, permanece como uma característica estrutural da sociedade brasileira.

Durante muito tempo, em função de diversos fatores — sobretudo das teorias que difundiam a noção de democracia racial —, as práticas racistas mantiveram-se encobertas, manifestando-se de maneira sutil e indireta. Isso contribuiu para a consolidação da falsa ideia de que o Brasil não seria um país racista, alimentando a crença de que todas as pessoas seriam igualmente respeitadas, independentemente de cor, raça, sexo, religião etc.

Essas e outras questões, quando inseridas no debate sobre os valores éticos e analisadas à luz da ética do discurso, devem ser consideradas de forma central na reflexão sobre o ensino de Filosofia. A emergência dos discursos de ódio e a ascensão de movimentos de extrema direita, que se valem das redes sociais para fragilizar a democracia, impõem a necessidade de retomar a discussão sobre uma ética comunicativa orientada ao entendimento mútuo.

Em face desse quadro, torna-se evidente que a ética do discurso habermasiana não se limita a um conjunto de regras formais de comunicação, mas

se apresenta como um fundamento normativo para a reconstrução do espaço público e para o fortalecimento de práticas democráticas.

A vida em sociedade, marcada pela pluralidade de vozes, demandas e conflitos, exige constantemente um mecanismo de mediação. E esse mecanismo, segundo Habermas, não pode estar subordinado nem ao arbítrio da força, nem à imposição de ideologias totalizantes, mas sim ao diálogo crítico e inclusivo, no qual todos os sujeitos têm a possibilidade de participar em condições de igualdade.

A questão ética aqui se encontra no cerne da convivência democrática. Se Kant havia formulado uma ética deontológica, voltada para a universalidade do imperativo categórico, Habermas atualiza esse debate ao situar a ética não mais no sujeito solitário e racional, mas na comunidade de comunicação.

Em outras palavras, o critério de universalidade não está apenas na razão abstrata, mas no reconhecimento intersubjetivo, no teste de validade realizado no interior do próprio diálogo. O que vale como norma moral não é aquilo que um sujeito isolado considera válido, mas aquilo que todos os envolvidos poderiam, em condições de igualdade e liberdade, aceitar como válido.

Dessa forma, a proposta habermasiana é, em certo sentido, uma radicalização da própria modernidade: se o Iluminismo trouxe a razão para o centro, Habermas (2002) amplia o escopo, substituindo a razão solitária pela razão comunicativa, que só pode existir no espaço compartilhado entre sujeitos. Essa mudança de paradigma não é apenas teórica, mas possui consequências práticas e políticas profundas.

No contexto contemporâneo, marcado pela expansão das redes sociais digitais, evidencia-se a relevância de uma ética comunicativa. Se, por um lado, esses espaços possibilitam formas inéditas de interação e ampla circulação de informações, por outro, também favorecem a disseminação de discursos de ódio, notícias falsas (Fake News) e estratégias de manipulação da opinião pública.

Nesses ambientes, a racionalidade instrumental — expressa no uso da linguagem como meio para a obtenção de interesses particulares — tende a sobrepor-se à racionalidade comunicativa. Justamente por essa razão, torna-se imprescindível retomar a ética do discurso, a fim de resgatar o espaço público como um âmbito de construção coletiva, no qual prevaleçam os argumentos em lugar das agressões e o diálogo em vez da imposição.

Além disso, a ética do discurso habermasiana possui um caráter

eminentemente emancipador. Não se limita à coordenação da ação social, mas visa possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados conquistem voz e legitimidade no debate público.

Ao afirmar que todos os indivíduos têm o direito de participar do diálogo, Habermas toca diretamente nas lutas por reconhecimento. A inclusão de minorias étnicas, de gênero, religiosas e sociais no debate democrático não se reduz a uma exigência de justiça formal, mas configura um imperativo ético que confere densidade material à própria democracia.

O campo educacional, nesse sentido, ganha centralidade. Ensinar filosofia, ética e cidadania não significa apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos capazes de argumentar, dialogar e respeitar a pluralidade.

A escola, como microcosmo da sociedade, pode se tornar um laboratório da racionalidade comunicativa, na medida em que promove práticas de escuta, debate e construção coletiva de soluções. Uma pedagogia inspirada em Habermas não se limita à transmissão vertical do saber, mas aposta na interação dialógica entre professores e alunos, reconhecendo a todos como sujeitos do discurso.

A relação entre ética do discurso e política é fundamental. Diante das ameaças à democracia, como autoritarismo e concentração de poder, a proposta habermasiana surge como alternativa sólida, ao fundamentar a ação política no diálogo racional e inclusivo, fortalecendo a cidadania e a legitimidade das decisões. O espaço público precisa ser constantemente revitalizado, e isso só ocorre quando os cidadãos participam de forma efetiva, discutindo as normas que regulam sua convivência. Isso implica também um compromisso ético com a verdade, com a sinceridade e com a transparência, valores muitas vezes colocados em xeque pelo populismo contemporâneo.

Vale notar que, ao deslocar o centro da ética do sujeito isolado para o sujeito em diálogo, Habermas (2002) propõe que a moralidade não seja compreendida apenas como um conjunto de regras abstratas, mas como algo que se realiza concretamente nas práticas das relações humanas. A ética do discurso pressupõe que os indivíduos assumam a responsabilidade de tornar o diálogo possível e fecundo, o que implica agir com sinceridade, autenticidade, veracidade e respeito ao outro.

Uma das consequências éticas mais relevantes dessa perspectiva é a promoção da igualdade na participação. O princípio segundo o qual todos os

envolvidos no diálogo devem dispor dos mesmos direitos comunicativos expressa uma exigência moral fundamental: não se pode excluir deliberadamente vozes, tampouco impor hierarquias artificiais que silenciem ou desqualifiquem determinados sujeitos.

Essa concepção ética baseada no diálogo articula-se diretamente à responsabilidade social. Uma ação só pode ser considerada moralmente aceitável se puder ser defendida no espaço público, sob condições de igualdade e transparência. Isso implica que decisões individuais ou coletivas devem considerar seus efeitos sobre os demais, promovendo o bem comum em lugar de interesses restritos.

No campo político, tal princípio se traduz na necessidade de políticas públicas fundamentadas em debates racionais e inclusivos, capazes de respeitar a pluralidade de opiniões e de prevenir a exclusão de minorias ou grupos socialmente vulneráveis.

No plano pessoal, as implicações éticas também são significativas. O sujeito ético, à luz do agir comunicativo, deve desenvolver competências como escuta ativa, empatia e abertura crítica. A moralidade não é imposta externamente, mas internalizada por meio da prática cotidiana do diálogo: falar e ouvir tornam-se, simultaneamente, ações morais e formas de sustentar a vida comunitária.

Tudo isso aponta para uma ética da educação e da formação cidadã. Ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve formar sujeitos capazes de participar de maneira crítica e responsável nos espaços de comunicação, reconhecendo as vozes alheias e buscando soluções coletivas para conflitos e problemas sociais. Assim, a ética não permanece restrita à esfera privada, mas manifesta-se no cotidiano das interações, no reconhecimento do outro e na construção compartilhada de normas justas e válidas.

As implicações éticas da teoria do agir comunicativo são profundas e alcançam tanto a vida individual quanto as estruturas sociais. Ao deslocar o centro da moralidade do sujeito isolado para o sujeito em diálogo, Habermas (2002) propõe que a ética não seja apenas um conjunto de regras abstratas, mas algo que se concretiza nas práticas das relações humanas.

A ética comunicativa pressupõe que os indivíduos assumam a responsabilidade de tornar o diálogo possível e fecundo, o que implica agir com sinceridade, autenticidade, veracidade e respeito ao outro. Uma de suas

consequências mais relevantes é a promoção da igualdade na participação. O princípio segundo o qual todos os envolvidos devem possuir os mesmos direitos comunicativos converte-se em uma exigência moral: não se pode excluir deliberadamente vozes nem estabelecer hierarquias artificiais que silenciem ou deslegitimem determinados sujeitos.

Essa abordagem ética dialógica ultrapassa o plano normativo e exige atenção às condições concretas do diálogo, reconhecendo que desigualdades estruturais podem comprometer a liberdade comunicativa. Ao recusar a coerção e a manipulação, o modelo ético-discursivo reafirma o compromisso com o entendimento mútuo e com a construção de consensos legítimos, sustentados pela argumentação racional.

Consequentemente, a moralidade comunicativa articula-se à responsabilidade social e à prática democrática, reforçando a centralidade do diálogo como fundamento ético da convivência, da educação e da cidadania.

A ética transcende a esfera privada, manifestando-se nas interações cotidianas, no reconhecimento do outro e na construção coletiva de normas justas e legítimas.

Diante do pluralismo das concepções de mundo — algo que deve ser preservado no espaço democrático — uma saída plausível consiste na constituição de uma ética mínima, capaz de conduzir os indivíduos à construção de acordos sobre o agir no mundo e em sociedade. Sendo assim, observamos uma influência significativa do pensamento de Habermas na obra da filósofa Adela Cortina.

Para que esse diálogo tenha validade e seja capaz de instaurar uma prática ética nas relações sociais, ele precisa estar fundamentado na argumentação racional, de modo que sejam respeitados os limites das relações humanas em um ambiente democrático.

A compreensão da ética como prática fundada no diálogo não é uma construção recente, mas remonta às origens do pensamento filosófico ocidental. Desde a Grécia Antiga, o diálogo foi concebido como caminho privilegiado para a busca da verdade, da justiça e do bem comum, especialmente na tradição socrática, em que a reflexão moral se dava a partir do encontro intersubjetivo e da argumentação racional.

Essa herança filosófica é retomada e atualizada por Adela Cortina ao defender uma ética de caráter dialógico, que reconhece a necessidade de

fundamentar racionalmente a moral no contexto das relações humanas. Portanto, a autora enfatiza que:

A ética dialógica, que afirma estar enraizada na tradição do diálogo socrático, coincidirá com as éticas já citadas, no fato de ser uma ética normativa, que não tem problema algum em tentar encontrar um fundamento para o fato de a moral existir e ter de existir (Cortina, 2009, p. 61).

As éticas dialógicas emergem no contexto da filosofia moral contemporânea como uma tentativa de fundamentar a normatividade ética a partir da racionalidade comunicativa e do reconhecimento intersubjetivo. Ao deslocarem o foco da moralidade de princípios metafísicos ou substancialistas para os processos de argumentação e consenso racional, essas éticas buscam responder aos desafios éticos de sociedades plurais e marcadas pela diversidade de valores. Embora se apoiem em pretensões de universalidade, não recorrem a uma concepção metafísica da natureza humana como fundamento último do dever moral. É precisamente essa distinção que Adela Cortina procura esclarecer ao afirmar que tal fundamento não se ancora em uma antropologia metafísica. Aonde a autora comenta que:

Não consistiria em uma antropologia metafísica. Portanto, em sua perspectiva, o dever moral não seria impelido pelo afã de realizar um ideal e humanidade, nem pela necessidade racional de respeitar o que é absolutamente valioso. Termos como “valor absoluto” talvez soem com excessivamente metafísicos e ambiciosos aos ouvidos de nossos países civilizados, conscientes da finitude e da contingência humanas (Ibid.).

A ideia de um fundamento e de normas universais tem um sentido bem diferente na proposta de uma ética mínima. De fato, a filósofa reconhece que não é possível mais assentar a moral em valores absolutos, que valham para todos, pois o pluralismo que caracteriza o tempo presente pressupõe a valorização das diferenças, além do fato de que o elemento religioso, com sua visão de Deus não tem mais aquela força que possuía no tempo em que se cultivava uma concepção metafísica do mundo.

A discussão volta-se para a valorização do diálogo intersubjetivo. Por isso mesmo, prossegue Adela Cortina (Ibid.), “as éticas do diálogo também falam de necessidades e de interesses a satisfazer, recuperando o valor do sujeito por outro caminho: como interlocutor competente em uma relação”. Essas éticas retomam a ideia de sujeito, porém enfatizam não mais a consciência e o aspecto metafísico de

sua existência, mas a sua interlocução com outros sujeitos igualmente racionais, que se encontram em busca do consenso.

No contexto das éticas inspiradas na teoria do agir comunicativo, a resolução dos conflitos morais não ocorre por meio da imposição ou da violência, mas pela construção intersubjetiva do entendimento. Contudo, a ação comunicativa torna-se fundamental, pois possibilita a busca de consensos racionais entre sujeitos reconhecidos como interlocutores competentes. É nesse sentido que Adela Cortina, ao interpretar a tese habermasiana, afirma:

Levando em conta que determinaremos essa consciência a partir de uma teoria da ação comunicativa, Habermas a tem na conta de uma capacidade de se servir da competência interativa para uma solução consciente de conflitos de ação, relevantes em perspectiva moral. Conflitos de ação moralmente relevantes são aqueles “susceptíveis de uma solução consensual. A solução moral de conflitos de ação exclui tanto a utilização manifesta da violência quanto um ‘compromisso fácil, podendo ser interpretada como uma continuação com meios discursivos da ação comunicativa orientada para a compreensão” (Cortina, 2009, p. 122).

Esta competência interativa, que se exercita através do diálogo, possibilita a formação do consenso, além de criar as condições objetivas para que se estabeleçam os mínimos éticos necessários à convivência democrática. Os mínimos éticos dizem respeito a noções como justiça social, respeito às diferenças, resolução pacífica dos conflitos, repúdio ao autoritarismo e a todas as formas de intolerância.

Esses mínimos éticos encontram amparo em uma moral civil, conforme assinala Adela Cortina:

Repousa na convicção de que é verdade que os homens são seres auto legisladores; de que é verdade que, por isso, eles têm dignidade e não preço; de que é verdade que a fonte de normas morais só pode ser um consenso se os homens reconhecerem reciprocamente seus direitos; por fim, de que é verdade que o mecanismo consensual não é a coisa mais importante na vida moral, visto que as normas constituem um marco indispensável, mas não dão a felicidade. E os homens – isso também é verdade – tendem à felicidade (Cortina, 2009, p. 156-157).

O reconhecimento de que os homens são auto legisladores retoma a discussão kantiana da autonomia do indivíduo, o qual é capaz de dar a si mesmo a lei moral, ao mesmo tempo em que relaciona esta autonomia à capacidade de se estabelecer o consenso, pela via do diálogo.

É neste processo que se reconhecem os direitos uns dos outros. Por outro lado, e é isso que propõe a ética mínima esse consenso garante o convívio, mas

não a felicidade e é imperioso reconhecer, como Aristóteles, que os homens tendem à felicidade.

Enquanto marcos indispensáveis, as normas contribuem igualmente para o fortalecimento da cidadania. Se o tempo presente carrega o signo da individualidade, da subjetividade, ele também impele os homens ao aperfeiçoamento da cidadania, uma vez que as relações sofrem cada vez mais o processo de globalização que, transposta da economia para a política, impacta no cotidiano do indivíduo contemporâneo, transformando-o em cidadão do mundo e mais ainda, membro de uma comunidade.

Entende-se que a realidade da cidadania, assevera Cortina (2005, p. 27) “o fato de se saber e de se sentir cidadão de uma comunidade, pode motivar os indivíduos a trabalhar por ela”. Os mínimos éticos, construídos através do consenso dialógico, possibilitam essa abertura à cidadania, que se constrói e efetiva cotidianamente na realidade comunitária. Para se efetivar essa cidadania civil é necessário que todas as pessoas estejam integradas à sociedade.

Isto ocorre através do trabalho, que é bastante valorizado por Adela Cortina (2005, p.114), ao ponto de afirmar que “a principal fonte de riqueza dos povos é a qualificação dos que neles trabalham, é a qualidade dos seus recursos humanos”.

O fortalecimento da cidadania implica igualmente o cultivo e respeito ao pluralismo, reconhecendo na diversidade cultural a possibilidade de construir um espaço de aperfeiçoamento dos indivíduos, com base nos seus valores culturais e dentro de um mínimo ético necessário para possibilitar esta mesma convivência. Tal esta postura não pressupõe a aceitação acrítica dos valores culturais do outro.

De fato, afirma Cortina (2005, p. 146) “para respeitar uma posição não é preciso estar de acordo com ela, e sim, compreender que ela reflete um ponto de vista moral com o qual não compartilho, mas respeito em outro”. Esses valores mínimos não apenas podem como devem ser compartilhados entre os membros de uma determinada comunidade, a fim de que estes exerçam sua liberdade, projetando seu ideal de felicidade para além das normas e regras sociais.

É a partir dessa compreensão que podemos encaminhar e projetar uma sociedade verdadeiramente democrática. A relação entre ética e sociedade democrática revela-se particularmente significativa na reflexão proposta por Adela Cortina acerca de uma ética mínima. Tal perspectiva caracteriza-se, em primeiro lugar, pelo exercício do diálogo, que, segundo a autora, representa:

Um caminho que compromete em sua totalidade as pessoas que estão envolvidas porque, neste contexto, deixam de ser meros expectadores para converterem-se em protagonistas de uma tarefa compartilhada, ou seja, a busca compartilhada do verdadeiro e do justo, e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida (Cortina, 1999, p. 247).

A busca pela verdade converte-se, em outras palavras, na busca pelo consenso, uma vez que já não se sustenta a ideia de uma verdade eterna, única e metafísica que possa ser aplicada e validada em todos os contextos e culturas. É dessa forma que a ética contribui para a edificação de uma sociedade democrática e plural.

Como não há uma verdade única e situada para além desta realidade, torna-se necessário ser capaz de ouvir o outro e compreender suas posições, o que não significa concordar, mas abrir espaço para que diferentes visões de mundo possam ser apresentadas e vivenciadas na sociedade. Ao citar Camus, Cortina (1999, p. 247-248) lembra que “um democrata é aquele que admite que um adversário possa ter razão e, portanto, o deixa expressar-se e, por outro lado, aceita refletir sobre seus argumentos”.

Isso implica também a tarefa de incluir o outro, o divergente, ainda que não seja simples incluir a todos. O que se observa, nesse contexto, é um movimento constante de inclusão e exclusão. A efetivação da cidadania dá-se nesse espectro, no qual o reconhecimento da identidade que une as pessoas parte, paradoxalmente, daquilo que as diferencia umas das outras

No pensamento de Adela Cortina, a identidade do indivíduo em relação aos seus concidadãos constrói-se a partir do sentimento de pertencimento a uma comunidade política, no interior da qual se estabelecem dinâmicas de inclusão e exclusão. Tal pertencimento, contudo, não se limita a vínculos locais ou particulares, mas é atravessado por uma herança histórica de universalismo moral que aponta para a ampliação do horizonte ético da cidadania.

A autora compreende a formação de uma cidadania que, embora enraizada em comunidades concretas, projeta-se para uma dimensão cosmopolita. Cortina salienta que:

É o que o diferencia das outras pessoas, o pertencer a uma comunidade política se gera a partir do jogo da inclusão e da exclusão. E, no entanto, desde a irrupção do universalismo moral da mão do estoicismo e do cristianismo foi lançada uma semente de

universalismo que está entranhada nos seres humanos, uma semente que foi transformada em árvore através das tradições herdadas do universalismo ético, tanto religiosas como políticas (liberalismo, socialismo). Umas e outras convergem com Kant em que a humanidade tem um destino, o de forjar uma cidadania cosmopolita, possível num tipo de república ética universal (Cortina, 1999, p. 252).

A noção de cidadania cosmopolita, contudo, não implica a imposição de um conjunto único de valores, mas a construção de princípios gerais que possibilitem o respeito mútuo e a convivência entre diferentes culturas e tradições.

Essa compreensão dialoga com uma concepção contemporânea de cidadania, que amplia o seu significado para além do exercício formal de direitos políticos. A esse respeito, Lima, Júnior e Brzezinski (2017) assinalam que:

O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permitem ao cidadão desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente da vida coletiva no Estado (Lima; Júnior; Brzezinski, 2017, p. 2).

Dessa forma, evidencia-se o estreito vínculo entre o conceito de cidadania e a proposta da ética mínima de Cortina, na medida em que a cidadania é compreendida não apenas como acesso a bens sociais e econômicos, mas também como participação efetiva nas decisões coletivas, mediada pelo diálogo e pelo reconhecimento recíproco.

Entretanto, é sempre importante enfatizar que a tese da filósofa espanhola resgata a noção de felicidade, tema já pensado e amplamente discutido pelos gregos. Ao projetar o caminho para a felicidade, os seres humanos entram em diálogo, dispondo-se a criar e atribuir sentido aos valores, em vez de limitar-se ao mero cumprimento de normas.

A proposta de uma ética mínima em Adela Cortina não se limita a uma simples tentativa de compatibilização entre diferentes sistemas morais ou ao estabelecimento de um “mínimo denominador comum” entre as culturas. Trata-se, antes, de um projeto filosófico denso, que assume os desafios do tempo presente e responde a eles por meio de uma ética que seja, ao mesmo tempo, normativa e inclusiva, pluralista e racional, concreta e aberta à transcendência do outro.

Ao reconhecer a impossibilidade de fundamentar uma moral universal em

valores absolutos e inquestionáveis, Cortina volta-se para a razão prática comunicativa, conforme proposta por Habermas, mas a reelabora a partir das necessidades concretas das sociedades contemporâneas. A razão, nesse contexto, não é uma instância fria e abstrata, mas uma razão pública, que se expressa na linguagem, nos argumentos, nas instituições e nas práticas sociais.

A razão pública exige que os argumentos que sustentam as normas de convivência possam ser compreendidos e aceitos por todos os participantes do discurso moral, independentemente de suas crenças particulares. Essa exigência não anula as convicções pessoais ou religiosas, mas distingue os espaços de expressão: o espaço público democrático deve estar alicerçado em fundamentos compartilháveis e acessíveis à pluralidade de sujeitos morais. Não obstante essas distinções, o conceito de laicidade inclusiva torna-se fundamental.

A ética mínima vincula-se diretamente à construção de uma esfera pública plural e racional, na qual valores como justiça, dignidade, equidade e respeito às diferenças possam ser debatidos e assumidos como compromissos coletivos. Trata-se de um projeto profundamente democrático, no qual cada sujeito é convocado a contribuir não apenas com sua opinião, mas também com sua responsabilidade deliberativa.

Um dos aspectos centrais do pensamento de Adela Cortina é o deslocamento de uma ética centrada no sujeito autônomo e isolado para uma ética da intersubjetividade. Inspirada na tradição do personalismo ético e do pensamento comunicativo, a autora compreende o ser humano como essencialmente relacional. A identidade moral não é dada de antemão, mas se constrói na relação com os outros, por meio do reconhecimento mútuo e do diálogo que possibilita a formação de juízos éticos compartilhados.

Esse horizonte intersubjetivo conduz a uma ética que ultrapassa a mera tolerância — muitas vezes passiva e indiferente — e propõe o reconhecimento ativo do outro como sujeito de direitos, igual em dignidade e interlocutor válido. O respeito, nesse caso, não se reduz a uma atitude negativa de não interferência, mas se afirma como postura positiva de abertura, escuta e disposição para a construção de vínculos.

A ética mínima de Cortina também se abre ao diálogo com as narrativas culturais e existenciais. Se os valores já não são impostos por uma autoridade metafísica, torna-se necessário construí-los a partir das histórias que indivíduos e

coletividades narram sobre si mesmos. Nesse sentido, a filosofia moral aproxima-se da hermenêutica e da antropologia filosófica, ao reconhecer que o ser humano atribui sentido à própria vida por meio da linguagem, da cultura e da memória. A ética, portanto, não se limita à normatividade, mas assume também um caráter narrativo e sensível, envolvendo sentimentos, afetos e a capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Dessa forma, a proposta de Adela Cortina apresenta-se como um projeto de humanização das relações sociais e políticas. A ética mínima não pretende substituir as éticas máximas — religiosas, filosóficas ou ideológicas —, mas estabelecer um piso ético comum, um conjunto de princípios capazes de assegurar a convivência, o respeito recíproco e a dignidade humana em sociedades marcadas pela diversidade.

O processo de criação dos valores é próprio do ser humano. Ao refletir sobre essa capacidade, Cortina (2009) retoma, em diversos momentos, o discurso das três metamorfoses do espírito de Nietzsche, apresentado em seu livro *Assim Falou Zaratustra*, no qual surge a figura do Super-Homem.

Zaratustra surge na obra com o objetivo de denunciar a ilusão de que, por trás da aparência do mundo, exista uma essência ou norma universal válida para todos. Portanto, o Super-Homem afirma sua própria vontade diante de qualquer tentativa de subordiná-lo a uma força estranha, ainda que está se apresente como a vontade do grupo, da comunidade ou da legislação moral.

O processo é expresso nas três metamorfoses do espírito, conceito que abre a primeira parte da obra e simboliza a tarefa constante do indivíduo na superação das amarras da moral, entendida como visão socialmente consagrada e elevada a verdade absoluta.

Quais são essas metamorfoses? Segundo Zaratustra, o espírito se transforma inicialmente em camelo, depois em leão, e finalmente em criança. O camelo representa a capacidade de suportação e a afirmação da vida em sua dureza, peso e dor. A segunda metamorfose ocorre no deserto, espaço simbólico central na mística cristã, propício ao encontro com Deus e   renúncia aos ideais mundanos. É nesse contexto que o camelo se torna leão, animal que simboliza as condições necessárias para que o espírito alcance sua liberdade.

Como isso se realiza? Amarrando o dragão que o escraviza — o “tu deves”. O leão busca tornar-se senhor de seu próprio território, afirmando um solene “eu quero”, atitude essencial para avançar à terceira metamorfose, representada pela

criança. Esta simboliza inocência, esquecimento e novos começos, estando aberta a múltiplas aquisições (Nietzsche, 2005).

Dessa forma, o Super-Homem pode concretizar-se como indivíduo receptivo a diversas possibilidades, livre das amarras impostas por normas universais.

Através do espírito da criança, surge a necessidade de se recorrer ao diálogo com os homens, para que se estabeleçam os mínimos éticos necessários à implantação da justiça. A criança, enquanto terceira e última metamorfose do espírito, não representa um retorno à ingenuidade, mas sim o surgimento de um novo modo de existir, capaz de criar valores próprios. Neste ponto do percurso, o espírito já não está mais subordinado às verdades herdadas, tampouco se limita à negação rebelde do leão.

A criança é criação: ela joga, inventa, brinca com a existência, instaurando sentidos inéditos sem a pretensão de fundá-los em qualquer verdade eterna. Não deseja restaurar antigas morais nem as substituir por novas imposições absolutas, mas sim viver como expressão contínua de potência e afirmação da vida.

Esse novo espírito, liberto da obediência cega e do ressentimento, constitui o terreno fértil para a figura do Super-Homem — não como um ideal fixo a ser alcançado, mas como um processo permanente de superação de si mesmo. O Super-Homem é aquele que ousa criar novos valores em um mundo onde Deus está morto, ou seja, onde os referenciais absolutos que antes guiavam a existência já não têm validade. Essa condição, longe de representar um convite ao niilismo destrutivo, torna-se a oportunidade de uma existência mais autêntica, fundada na responsabilidade radical pela própria vida.

Dessa perspectiva, o projeto filosófico de Nietzsche, encarnado em Zaratustra, não se limita a criticar a moral tradicional, mas propõe um caminho de transformação interior que exige coragem, esforço e criatividade. O camelo carrega o fardo da tradição; o leão rompe as correntes da obediência; a criança inaugura o espaço da liberdade criadora. Essa sequência não é apenas um movimento linear, mas um ciclo que pode se repetir sempre que o espírito se encontra diante do desafio de reinventar-se.

Assim, a imagem das três metamorfoses evidencia que a superação dos valores estabelecidos não é um ato de simples negação, mas uma jornada ética e estética, na qual o indivíduo é convocado a ser artista de si mesmo.

Ao longo desse processo, o mundo deixa de ser visto como algo a ser

interpretado segundo normas superiores e passa a ser compreendido como campo aberto à experimentação, à vontade de potência e à criação de novos sentidos — tarefa própria de um espírito livre.

Essas categorias são objeto da ética, ramo da filosofia dedicado à reflexão sobre os valores morais. Por conseguinte, a reinserção da filosofia no ensino médio representa um ganho significativo para a reflexão sobre valores morais e sobre o próprio conceito de ética. No próximo capítulo, será feita uma incursão sobre o ensino da filosofia na escola, a partir da discussão dos valores morais.

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E MODELOS ÉTICOS: TRAMAS E DRAMAS

Para iniciar esta discussão, é necessário apresentar duas perspectivas sobre escola ou educação que se fazem presentes atualmente e que ainda entram em choque, gerando numerosos debates. No cotidiano escolar, os professores vivenciam essa tensão entre formas tradicionais de ensino-aprendizagem e propostas inovadoras, que buscam transformar a concepção que se tem da educação.

A vivência dos valores éticos e morais no âmbito do ensino de Filosofia se insere nesta discussão. De certa forma, a revolução digital tem proporcionado práticas pedagógicas que seriam inimagináveis há trinta anos. Portanto, antes de discutir o papel da disciplina nesse contexto, é necessário situar onde esse debate se insere e quais questões se colocam em relação a esse novo modelo educacional.

3.1 A crítica ao modelo tradicional de educação

As mudanças propostas pela nova BNCC (2017) trazem à tona a discussão sobre a introdução de propostas inovadoras para a educação, que têm como foco principal a crítica ao modelo tradicional de escola, centrado na autoridade do professor e em um modelo de transmissão do conhecimento, no qual o aluno assume uma posição passiva.

Para compreender de forma mais profunda a crítica ao modelo tradicional de ensino, é necessário analisar a concepção que ele estabelece sobre aprendizagem e sobre a relação entre professor e aluno. Saviani evidencia algumas características centrais dessa perspectiva, ao observar que:

Do prisma da escola tradicional o problema da marginalidade está centrado na ignorância, na falta de conhecimentos. A escola seria a cura que transformaria o ignorante em cidadão através da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade de maneira lógica e sistematizada. Centrado no professor, o ensino tradicional requeria disciplina, atenção, aulas expositivas e exercícios repetitivos (Saviani, 2009, p. 6).

Dentro dessa perspectiva, o problema da marginalidade se articula à dicotomia entre ignorância e saber. O indivíduo que permanece à margem do conhecimento encontra-se também afastado do convívio social e privado da oportunidade de usufruir das conquistas acumuladas pela humanidade. Assim, o aluno depende do professor, que exerce o papel de transmissor do saber,

preenchendo uma mente concebida como receptáculo vazio, destinada a ser completada pelos conteúdos ministrados.

Este tipo de escola, como bem disse Saviani (2009) se baseia na disciplina rígida, na atenção, com aulas expositivas, exercícios de fixação do conteúdo e na medição constante deste conteúdo através das provas.

Saviani (2009, p. 6) complementa sua reflexão destacando que este modelo de escola não deu certo, pois “nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos”. Isto significa que nem todos tinham acesso, mas apenas uma parcela da sociedade, o que acabava criando uma elite privilegiada que podia desfrutar das vantagens do conhecimento e da boa educação.

Para aprofundar a compreensão do funcionamento da escola tradicional e seu impacto sobre a aprendizagem do aluno, é importante considerar a análise de Oliveira, que, ao discutir propostas pedagógicas inovadoras, como a pedagogia de projetos, descreve de forma didática o modelo convencional de ensino descreve que:

Nesse modelo de escola, o professor passa para o aluno, através da exposição verbal da matéria, de exercícios de memorização e fixação de conteúdos, de leituras em livros didáticos, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelas diferentes culturas. O aluno recebe tudo pronto, não é incentivado a problematizar e nem é solicitado a questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece. Por isso, é frequentemente caracterizado como passivo. É um ensino sem sentido para o educando, pois está desvinculado de sua realidade, descontextualizado (Oliveira 2006, p. 2).

Existe uma rigidez muito grande na forma de trabalhar da escola tradicional. Percebemos que tudo está centrado na figura do professor e do livro didático. O que ocorre é a mera transmissão de saberes.

Não há nada de novo. O bom aluno é aquele que sabe repetir com precisão tudo o que aprendeu do mestre. A postura do estudante é passiva, esperando a ação do professor. O aluno torna-se um simples espectador, que recebe tudo pronto da escola.

Para compreender melhor as limitações do modelo tradicional de ensino, especialmente no que se refere à forma como o conhecimento é transmitido e recebido, é oportuno recorrer às reflexões de John Dewey, pensador e pedagogo que problematizou a relação entre aprendizagem e experiência social. Segundo Dewey fica claro que:

A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor (Dewey, 1967, p. 27).

Este modelo de escola se baseia na simples aquisição do saber, isolada e descontextualizada da realidade, que parece estar fora do contexto do aluno e não ter nada a ver com sua vida. É por isso que passa a ser um conhecimento sem sentido, destituído de significado relevante.

Por causa disso, (Dewey, 1967, p.46) mostra que se cria uma situação escolar em que a criança. “É simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso”. O papel do estudante, nesse modelo, é passivo: ele é percebido como um receptáculo a ser preenchido pelo professor, cuja aprendizagem se mede pela obediência e submissão.

Dewey problematiza essa concepção ao mostrar que a educação, quando desvinculada da experiência real e do interesse do aluno, transforma-se em um processo superficial, incapaz de promover o desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim, fica evidente a necessidade de modelos educativos que valorizem a participação ativa do aluno, a problematização do saber e a construção de significados que dialoguem com sua vida e experiência cotidiana.

No modelo tradicional, o aluno é conduzido por todos os professores em direção ao saber. Não é necessário que faça qualquer ação; apenas recebe o que lhe é oferecido. Sua postura deve ser de submissão e passividade, pois supõe-se que não possui conhecimento prévio. A escola e os docentes são os detentores do saber.

Oliveira destaca que, no modelo tradicional, o professor centraliza o saber enquanto o aluno assume um papel passivo, limitando-se a anotar e reproduzir o conteúdo transmitido, sem desenvolver investigação ou reflexão própria:

Nesse modelo tradicional, o educador exerce, do exterior, uma ação formadora e modeladora do aluno, considerado como um "objeto", e que, silencioso, anota a longa explicação do professor. O professor possui os saberes exatos e necessários a que o aluno, por investigação pessoal, não chegaria sem erros. Pela transmissão, pretende-se ganhar tempo, precisão, rapidez, facilidade. O professor pode resumir em alguns minutos o conteúdo de um livro extenso,

poupando, aos alunos, demorados e cansativos esforços de pesquisa pessoal (Oliveira, 2006, p. 02).

As tarefas estão claramente delimitadas nesse modelo de educação, devendo ser cumpridas com rigidez por todos os envolvidos. O aluno é formado e modelado pelo professor, que detém o saber e é capaz de explicar todo o conteúdo do livro didático.

Fica evidente a postura passiva do estudante, que depende do professor e não pode avançar por conta própria sem cometer erros, situação que é evitada quando o docente conduz todo o processo, oferecendo o conhecimento de forma simplificada, cabendo ao aluno apenas memorizar o que lhe foi transmitido.

Em seus trabalhos e discussões sobre a educação brasileira, Paulo Freire (1967) criticava o que chamava de educação bancária, caracterizada por um modelo em que o professor "despeja" informações no aluno, esperando dele uma resposta passiva.

Paulo Freire foi um dos mais importantes educadores do Brasil. Nascido em Recife, em uma família de classe média, interessou-se desde cedo pela situação das classes mais desfavorecidas, o que o levou a conceber o processo educacional como um ato libertador, elaborando, entre outras contribuições, a *Pedagogia do Oprimido*.

Devido à sua trajetória, que lhe garantiu o título de Doutor Honoris Causa por 27 universidades e prêmios da Organização das Nações Unidas por sua atuação educacional e produção acadêmica, Freire foi, em 2012, alçado à condição de patrono da educação brasileira.

Para aprofundar a análise sobre o modelo tradicional de educação no Brasil, é importante considerar as reflexões de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Freire problematiza a relação entre educador e educandos, destacando como o ensino tradicional tende a transformar o conhecimento em algo estático, descontextualizado e pouco significativo para o aluno. Assim é observado que:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, e qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (Freire, 1987, p. 66).

Confirmamos aqui que, em uma relação marcada pela passividade, o professor narra e disserta o conteúdo, enquanto o aluno apenas ouve e recebe. Esses conteúdos não são ressignificados, apenas assimilados; por isso, acabam se petrificando e perdendo seu sentido. Tornam-se, assim, informações depositadas na mente do estudante, que precisa treinar a capacidade de decorá-las.

A tarefa seguinte, e que deve ser realizada de forma automática pelo aluno, é repetir o que foi assimilado. Freire analisa, então, a educação bancária nestes termos:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também, (Freire, 1987, p. 66).

Os alunos são tratados como arquivos ou ficheiros, que guardam o que foi recebido dos professores e depois apresentam estes conteúdos aos mesmos, a fim de saber se tudo foi assimilado com precisão.

A partir desta constatação, Freire expõe sua crítica ao modelo de sociedade que arquivava os homens, não permitindo que compreendam melhor a realidade e se tornem senhores de sua própria história. Freire complementa sua análise afirmando que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 67).

No sentido aludido pelo educador brasileiro, a alfabetização se transforma em mero exercício de memorização e fixação de significados pré-estabelecidos. Alfabetizar, no contexto aqui exposto, significa depositar na mente do aluno conceitos já formulados, que devem ser guardados e arquivados.

Na visão bancária da educação, o saber é um bem oferecido ao educando, uma doação que apenas reforça as estruturas de opressão da sociedade,

perpetuando a falta de conhecimento e a ausência de consciência crítica (Fernandes, 2019).

A pedagogia de Paulo Freire propõe uma revolução na forma como concebemos a educação. Ao denunciar a lógica bancária do ensino tradicional, propomos reconstruir toda a base epistemológica, política e ética da relação entre educador, educando e conhecimento. Não tratamos apenas de métodos pedagógicos, mas também de uma nova forma de estar no mundo, de modo mais consciente, crítico e solidário.

Considerando essa situação, a *Pedagogia do Oprimido* apresenta uma proposta radical de subversão da lógica opressora, na qual o oprimido precisa reconhecer-se como tal, compreender as causas de sua opressão e desenvolver, por meio do diálogo e da ação reflexiva, a capacidade de superá-la. Isso só é possível quando o processo educativo reconhece o educando como sujeito da aprendizagem, um sujeito histórico, social e político.

A educação, portanto, não pode ser neutra. Freire (1987) reforça seu pensamento ao afirmar que não há educação neutra: ou ela é instrumento de domesticação ou de libertação. Portanto, percebemos a profundidade política e ética de sua proposta: educar é tomar posição diante da realidade social, é agir sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo em algo mais justo e humano.

Nesse horizonte, a filosofia aparece como um campo privilegiado para aplicar os princípios da pedagogia freiriana. Diferentemente de outras disciplinas que lidam com verdades consolidadas ou procedimentos técnicos, a filosofia parte da dúvida, do questionamento e da inquietação. O investigador filosófico é aquele que, diante de um mundo aparentemente dado, pergunta: Por quê? Para quê? A quem serve essa verdade?

Essas perguntas constituem também o ponto de partida da educação problematizadora de Freire. A filosofia, ensinada de modo crítico, permite que os estudantes se desloquem de uma posição de receptores de saber para uma postura de produtores de sentido. Ao invés de decorar conceitos, o aluno é chamado a refletir sobre a realidade, sua existência e os valores que regem sua vida e o mundo em que vive.

A prática filosófica, quando ligada à pedagogia libertadora, cumpre um papel fundamental: formar consciências críticas e éticas, capazes de perceber as contradições do mundo e agir sobre elas. De acordo com essa visão, propomos a

práxis como união de ação e reflexão; a filosofia também se realiza na articulação entre o pensar e o agir: um pensamento que transforma.

No modelo bancário de ensino, a ética muitas vezes aparece como um conjunto de regras morais impostas externamente, um "depósito" de valores que os alunos devem simplesmente aceitar e obedecer. Esse tipo de educação moral está em consonância com uma lógica autoritária, que não convida à reflexão, mas à conformidade.

Propomos, por sua vez, a abordagem oposta, defendendo que a formação ética nasce da vivência concreta da solidariedade, da responsabilidade e do compromisso com o outro. Esses valores não podem ser ensinados como dogmas, mas construídos no cotidiano escolar, a partir do diálogo, do respeito mútuo e da participação ativa dos educandos na vida escolar e social.

A ética, portanto, não é uma disciplina isolada nem uma lista de bons comportamentos, mas uma dimensão fundamental de toda prática pedagógica libertadora. O ato de ensinar — se feito com respeito, humildade e diálogo — é, em si, um ato ético. A relação entre professor e aluno precisa ser pautada pela horizontalidade, pela escuta e pelo reconhecimento do outro como sujeito.

A filosofia, ao refletir sobre os fundamentos da moralidade, o valor da justiça, os limites da liberdade e as relações de poder, traz à tona questões éticas que atravessam a existência humana. Quando incentivamos os estudantes a debater criticamente esses temas, não apenas desenvolvem seu pensamento, mas também se formam como cidadãos conscientes e responsáveis.

Na concepção freiriana, a escola não deve ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas um espaço de resistência, de conscientização e de transformação. Para isso, é necessário repensar todo o seu funcionamento, desde o currículo até a organização da sala de aula.

A Filosofia, nesse contexto, precisa ocupar um lugar de destaque, não apenas como conteúdo obrigatório, mas como prática transversal de reflexão e crítica. Todas as disciplinas deveriam incorporar, em alguma medida, o espírito filosófico de indagação e diálogo. Como Freire (2011, p. 20) afirma que, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Ensinar filosofia é ensinar a ler o mundo.

Uma escola freiriana é uma escola viva, aberta ao debate, onde os saberes populares e as experiências dos estudantes são valorizados. O conhecimento é construído coletivamente, a partir da realidade concreta, e não imposto de cima para

baixo. Isso exige que nos vejamos também como aprendizes, em um processo contínuo de escuta, reflexão e autoformação.

Em última análise, nosso objetivo maior com a educação libertadora é promover a autonomia do sujeito. Um indivíduo autônomo é aquele que pensa por si mesmo, que questiona, que assume responsabilidades, que reconhece seus direitos e deveres e que luta por justiça social. A Filosofia, nesse caminho, é uma aliada essencial, pois nos ensina a arte do pensamento independente.

Sonhamos com uma educação que forme sujeitos críticos, capazes de dizer sua palavra no mundo. Não se trata apenas de acesso ao saber formal, mas de uma formação integral, que abrange o saber, o sentir, o agir e o conviver. Buscamos uma educação que humanize, que emancipe e que dignifique.

A alienação que denunciemos não é apenas ignorância, mas a perda da capacidade de pensar e agir sobre a própria vida. Contra isso, educar é um ato de coragem e de esperança: coragem para questionar o mundo como ele é e esperança de que podemos transformá-lo.

O pensamento de Paulo Freire permanece atual e necessário diante dos desafios educacionais e éticos do século XXI. Sua crítica à educação bancária continua pertinente em um contexto em que, muitas vezes, o ensino ainda se reduz à memorização, ao tecnicismo e à padronização.

Integrar a pedagogia freiriana ao Ensino da Filosofia significa apostar em uma formação mais humana, crítica e transformadora. Cultivamos a autonomia, o diálogo e a ética como valores fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e justa. Mais do que um método pedagógico, Freire nos oferece uma visão de mundo: um mundo em que todos têm o direito de pensar, de aprender e de ser protagonistas da própria história.

Dessa forma, o modelo de educação bancária acaba dividindo a escola entre os sábios (professores) e os não sábios (alunos), criando uma situação em que o conhecimento fica muito limitado, não permitindo que amplie nossos horizontes de pensamento.

Contudo, esse modelo de educação passou a ser questionado, dando espaço a outras perspectivas de escola, baseadas no protagonismo dos alunos e na atuação coletiva. Nessa abordagem, o saber torna-se mais dinâmico e significativo.

Apesar disso, o modelo tradicional ainda permanece presente na prática escolar.

3.2 Do modelo tradicional a nova proposta de educação

O paradigma tradicional de educação vem sendo questionado ao longo do tempo, abrindo espaço para novas perspectivas que valorizam o aluno e propõem um saber mais compartilhado e dinâmico, centrado na pesquisa e no questionamento constante do processo de aprendizagem.

Diante das transformações no campo educacional e das críticas ao modelo tradicional de ensino, reconhecemos a necessidade de um aprendizado significativo, no qual o aluno deixe de ocupar uma posição passiva no processo de ensino e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, compreendemos que o conhecimento é construído de forma ativa, considerando a realidade do educando e valorizando suas experiências culturais. É nesse sentido que Oliveira destaca a importância da motivação, da mediação docente e do trabalho coletivo como elementos fundamentais para uma aprendizagem efetiva, conforme expresso na citação a seguir:

O aluno precisa ser motivado para a aprendizagem; o conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade e pela ação do educando sobre o objeto de estudo, com a mediação do professor, e não pela ação do professor e pela simples transmissão. O aluno traz uma bagagem cultural que precisa ser valorizada; o trabalho em sala de aula tem uma dimensão coletiva, as atividades de grupo devem ser tidas como atividades colaborativas, e os educandos devem ser colocados em situações de pesquisa que, pedagogicamente, são mais enriquecedoras (Oliveira, 2006, p. 4).

Sendo assim, compreendemos que a motivação do aluno não deve ser imposta de cima para baixo, mas construída por meio da modificação do método de ensino, oferecendo ao estudante a possibilidade de assumir o protagonismo do conhecimento, e não a condição de assimilador passivo.

Reconhecemos que o aluno possui uma bagagem cultural que é levada para o ambiente da sala de aula; portanto, esse conhecimento prévio precisa ser valorizado e considerado no processo educativo. Para que isso ocorra, faz-se necessário criar estímulos adequados.

As atividades colaborativas em sala de aula cumprem papel fundamental, pois despertam o desejo de pesquisar, de conhecer e de resolver problemas. Assim, a pesquisa se converte em um elemento essencial do fazer pedagógico.

As reflexões sobre a necessidade de superação do ensino tradicional apontam para a urgência de um novo paradigma educacional, capaz de romper com

a fragmentação do saber e com práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdo. Tal perspectiva busca promover uma formação mais integral, crítica e criativa, em sintonia com as demandas contemporâneas da educação. À luz dessas reflexões, Oliveira afirma que:

Um novo paradigma educacional propõe desenvolver ações, junto às crianças e adolescentes, que ultrapassem as fronteiras da fragmentação do saber, transcendam o “conteudismo” conservador das práticas das salas de aula e propõe novos rumos pedagógicos inseridos em modelos epistemológicos que ressaltam a capacidade de criar, de construir e de se harmonizar com o universo (*ibid*).

O que se pretende no novo modelo pedagógico é ir além das práticas do modelo tradicional que, em muitos dos seus aspectos não conseguem mais responder as exigências do mundo contemporâneo. É preciso superar a fragmentação do saber, que gera uma quantidade enorme de disciplinas que não dialogam entre si.

Em relação ao conteudismo se propõem e praticam formas variadas, cujo foco não seja despejar no aluno milhares de conteúdos, muitos deles desconexos e que não dialogam com outros saberes e também com a realidade.

A reflexão sobre a renovação do modelo educacional aponta para a superação de práticas mecânicas, reconhecendo o ensino como um processo criativo e formativo, essencial para a continuidade da vida social. É a partir dessa compreensão que Kilpatrick afirma que:

Quanto mais cedo nos convenceremos de que o ensino não é tarefa mecânica, mas uma arte liberal que exige criação, melhor será. Muitas coisas estão dependendo disso. A civilização, em progresso, está grandemente subordinada à educação, para que se permita à escola que continue no seu mister, com processos rudes e empíricos. O ensino precisa ser arte mais elevada, baseada na liberdade da ciência e da filosofia. Só a esse ensino é que a sociedade pode confiar a sua continuidade (Kilpatrick, 1967, p. 87).

O fato é que, em plena era digital, o estudante tem fácil acesso ao conhecimento, podendo se informar sobre uma infinidade de temas em poucas horas de acesso à internet e às mídias digitais em geral. Sob essa ótica, as práticas pedagógicas vão se aperfeiçoando, e passa-se a exigir do aluno a ampliação e a qualificação do desejo de pesquisar, uma vez que os recursos tecnológicos propiciam esse tipo de conduta investigativa.

Ao analisarmos o novo modelo educacional, reconhecemos a importância de práticas pedagógicas voltadas para a formação integral do educando, que

contemplem dimensões cognitivas, sociais e éticas. A escola, nesse sentido, assume o compromisso de formar sujeitos críticos e participativos na sociedade. É a partir dessa compreensão que Oliveira afirma que:

As escolas buscam desenvolver uma prática de qualidade, estão atentas à formação global e holística, que proporciona às crianças e adolescentes a vivência da criatividade, da ludicidade, da relação escola e família, da cooperação e do exercício da cidadania. Essas escolas reconhecem a sua missão de formar cidadãos completos, inteiros, abertos ao mundo, criativos, competitivos, alegres, humanizados e solidários (Oliveira, 2006, p. 4-5).

O novo paradigma aponta para a necessidade de uma formação mais ampla, onde o aluno possa desenvolver inúmeras habilidades e não apenas decorar conteúdos que serão pedidos na prova.

Essas exigências vêm da sociedade por causa das modificações ocorridas no mercado de trabalho e também pela transformação das relações humanas em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia.

Se antes as habilidades mais valorizadas na escola eram a leitura, a escrita, a facilidade de lidar com números, esse cenário mudou. Não que isto tenha deixado de ser importante. A questão é que o novo paradigma educacional passa a valorizar outras habilidades, que estão na base das transformações ocorridas na sociedade.

O indivíduo precisa ser competitivo, aberto à crítica, tem que saber ouvir, trabalhar em grupo, ser resiliente, saber lidar com as mudanças constantes de cenário, não ter medo de arriscar e, algo ainda mais necessário, estar sempre disposto a desenvolver seus conhecimentos através da pesquisa e do aprendizado constantes.

Isso requer, inclusive, um novo espaço escolar, que possa favorecer a pesquisa e o acolhimento das diferenças, bem como a busca de um saber compartilhado, conforme as palavras de Schlickmann e Schmitz:

A sala de aula da escola contemporânea é tão mais do que um ambiente delimitado por paredes, porta e janelas, onde estão dispostas inúmeras carteiras e cadeiras. Para, além disso, este é um espaço no qual se devem acolher diferenças, questionamentos, dúvidas e saberes. Ambiente esse que pode ser transformado com a necessidade existente e se for preciso criar cenários, histórias e espaços de interação e aprendizagem (Schlickmann; Schmitz, 2015, p. 5).

Essa nova formatação da sala de aula tem em vista a promoção de um conhecimento que não esteja concentrado unicamente na figura do professor, de

modo que o aluno também assuma o protagonismo no processo educativo. No entanto, compreendemos que esse protagonismo não deve ocorrer de maneira solitária, mas de forma participativa, em associação com os colegas.

Diante disso, faz-se necessário retomar o pensamento freiriano, a fim de compreendermos melhor em que consiste a nova proposta educacional. Tal perspectiva pode ser observada, por exemplo, nas discussões que Freire desenvolve acerca do processo de alfabetização.

A questão ética no ensino de Filosofia pode ser percebida, inclusive, na maneira como Freire concebe o processo de alfabetização. A partir desse entendimento, torna-se fundamental destacar a relação estabelecida pelo educador entre a leitura do mundo e a leitura da palavra.

Em uma de suas célebres passagens, Freire faz a seguinte afirmação:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 1989, p. 9).

Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire não pretende indicar que esses processos ocorram de maneira linear ou sucessiva, como se primeiro interpretássemos o mundo para, somente depois, compreendermos a palavra. O que se evidencia, a partir de suas reflexões, é a relação indissociável entre texto e contexto, entre linguagem e realidade.

A partir desse entendimento, compreendemos que o conhecimento das palavras e de seus significados se constrói na relação direta com o mundo vivido, o que confere à educação — e, de modo particular, ao ensino de Filosofia — uma dimensão ética fundamental. Ler o mundo implica reconhecer as condições concretas da existência, as relações sociais e os valores que orientam a vida em comunidade, possibilitando ao educando uma formação crítica, consciente e comprometida com a transformação da realidade.

Da relação que existe entre a palavra e o mundo, Freire (1989, p. 11) recorda

o trabalho de sua primeira professora e alfabetizadora, pois com ela, a “leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavra mundo”.

A alfabetização não pode ser uma via de mão única, na qual o alfabetizador enche a mente do aluno de palavras com seus respectivos significados.

Ao compreendermos a alfabetização como um processo que vai além da técnica, reconhecemos seu caráter político e formativo, no qual o educando é sujeito ativo da construção do conhecimento. É nessa perspectiva que Freire aponta que:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (Freire, 1989, p. 13).

Freire deixa muito claro que a alfabetização deve ser vista não apenas como um ato de conhecimento, mas como um ato também político, uma vez que possibilita a experiência criadora, pela qual o alfabetizando entra em contato com a palavra, confronta o texto com o mundo e re-cria tanto a realidade como as palavras que a ela estão associadas (Oliveira; Pantoja; Azevedo, 2019). Por conseguinte, a dimensão ética do ensino continua presente. Em uma das passagens do livro *Educação como prática da liberdade*, Freire afirma que:

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (Freire, 1979, p. 72).

Como processo criador, compreendemos que a alfabetização não pode prescindir da participação do alfabetizando, nem ocorrer por meio da simples memorização de palavras apresentadas pelo professor e previamente decodificadas, sem a necessidade de uma compreensão conectada às vivências do alfabetizando (Dreyer, 2019).

Ao refletirmos sobre a alfabetização na perspectiva freiriana, reconhecemos a crítica às práticas baseadas na repetição mecânica e na descontextualização do conhecimento. É a partir dessa compreensão que Dreyer recorda que, para Freire:

As cartilhas não contribuem com o processo de criação do adulto em processo de alfabetização. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de forma forçosa que comumente se denomina como linguagem de cartilha (Dreyer, (2019, p. 4).

O método baseado na mera repetição de palavras não contempla a relação da palavra com o mundo e se apoia unicamente na memorização, o que reduz significativamente o potencial criativo do aluno (Fernandes, 2019). Tal constatação nos leva a repensar, também, a própria relação entre ensino e aprendizagem.

Reconhecemos que há uma relação estreita entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano, ambos presentes ao longo de toda a formação escolar do aluno, inclusive quando se trata da discussão dos valores ético-morais. Desse modo, é importante ressaltar o caráter dinâmico da aprendizagem, algo que nem mesmo a expansão das tecnologias da informação e da comunicação é capaz de diminuir

Com relação a esta questão Vigotski (2001, p. 322) afirma que a “aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento”. Porém, isto se dá, no interior da sociedade e da cultura do qual o homem faz parte. Ele está inserido em um meio social e será influenciado pelas ideias e valores que marcam seu espaço de convivência.

Ao analisarmos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, reconhecemos a contribuição da psicologia histórico-cultural para a compreensão dos processos educativos. A partir dessa concepção, a aprendizagem assume papel central na constituição do sujeito, mediada pela cultura e pelas relações sociais. É a partir dessa compreensão que Pessoa et al. afirmam que:

Entender a aprendizagem como precursora do desenvolvimento é considerar que ela impulsiona e permite o desenvolvimento especificamente humano, pois é por meio da aprendizagem que o sujeito se desenvolverá. Isto implica considerarmos o papel fundamental da cultura e das relações sociais nas quais os sujeitos se inserem para buscarmos compreender a constituição humana. Dessa forma, a aprendizagem assume destaque ao possibilitar ao homem a apropriação dos bens culturais da humanidade e oferecer curso ao seu desenvolvimento (Pessoa *et. al.*, 2017, p. 148).

Através da aprendizagem, o homem consegue superar a sua condição

biológica, afastar-se do seu lado instintivo, que lhe foi dado pela natureza e constituir-se como criador de valores, que estão enraizados na cultura humana.

É sempre bom enfatizar este aspecto para que se possa superar a noção de que as tecnologias da informação e comunicação possam, como num passe de mágica resolverem, sem a intervenção do professor, o problema do ensino-aprendizagem.

Ao discutir esta relação entre o homem e a natureza e como ele vai se constituindo enquanto ser humano à medida que vai aprendendo novas técnicas, Leontiev reafirma que:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 267).

Consideramos bastante significativa a afirmação do autor ao destacar que “cada indivíduo aprende a ser homem” (ibid.). Em outras palavras, compreendemos que é por meio do processo de aprendizagem que ocorre a humanização do sujeito. Aquilo que é recebido da natureza mostra-se insuficiente para garantir o pleno desenvolvimento humano e a inserção na vida em sociedade, sendo a aprendizagem elemento fundamental nesse processo.

É através do processo educacional, baseado na aprendizagem, que ele vai se distanciando de sua condição animal e natural, tornando-se capaz de compreender a si mesmo e ao outro.

Ao compreendermos a relação entre educação e desenvolvimento humano, reconhecemos a aprendizagem como elemento central da vida social. É a partir dessa compreensão que Pessoa et al. deixa claro que:

Temos, assim, uma relação estreita entre o desenvolvimento humano e a Educação, uma vez que o homem deve aprender tudo aquilo de que necessita para poder viver em sociedade. É a ação recíproca entre o homem e o mundo que permite o surgimento de uma atitude cognoscitiva em relação a esse mundo, sendo o conhecimento um processo social e histórico, vinculado ao surgimento da linguagem, pois é pela palavra que se podem estabelecer os resultados do conhecimento, permitindo sua continuidade (ibid.).

Compreendemos que a relação do ser humano com o mundo, mediada pela educação, possibilita a ampliação de horizontes e o deslocamento de uma compreensão imediata de si e da realidade que o cerca. No que diz respeito ao processo de formação da criança, reconhecemos que a aprendizagem promove a

ampliação de sua compreensão do mundo, o que não se efetiva unicamente pelo uso da internet em sala de aula, mas pelo trabalho pedagógico intencional com essa ferramenta, de modo a favorecer a autonomia do aluno.

Reconhecemos, portanto, que a escola desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito. Por meio do processo de ensino e aprendizagem, o estudante desenvolve as faculdades cognitivas essenciais que lhe permitem realizar uma leitura crítica e consciente de sua realidade.

A criança, por exemplo, precisa aprender a realizar operações básicas, como abstração, análise, síntese e generalização. Essas operações são fundamentais para a formação de conceitos e para o estabelecimento de relações entre esses conceitos e os objetos do mundo.

Ao entendermos que o desenvolvimento cognitivo exige mediação pedagógica, destacamos o papel fundamental do professor nesse processo. É a partir dessa compreensão que Pessoa et al. Conforma ainda que:

Tais operações devem ser realizadas com a mediação do professor, pois quando há um direcionamento adequado por parte desse profissional, no final das séries iniciais, os alunos já conseguem utilizar as habilidades mais elaboradas, embora ainda não de forma plena. É por meio da Educação formal e da realização de atividades teóricas mediadas pelo professor que o pensamento lógico vai, aos poucos, tornando-se independente da experiência concreta (Pessoa et. al., 2017, p. 149).

O elemento que vai dar consistência ao aprendizado e uso destas operações pela criança é justamente a mediação do professor, o qual dispõe para ela uma série de atividades que lhe permitirão treinar e desenvolver as operações formais. Tudo isto só reforça o papel da relação professor-aluno como extremamente significantes neste processo.

Ao abordarmos o papel da aprendizagem escolar no desenvolvimento humano, destacamos que a escola se configura como um espaço privilegiado para a constituição de novas formas de consciência e de relação com a realidade. Nessa dinâmica, a aprendizagem assume função estruturante na formação do sujeito. É a partir dessa compreensão que Vigotski confirma que:

É na aprendizagem escolar que o aluno assume novas formações que lhes são básicas, como é o caso da tomada de consciência e apreensão, incidindo em seu desenvolvimento como um todo, possibilitando outras formas de contato com a realidade que o cerca e consigo mesmo (Vigotski, 2001, p. 323).

Podemos perceber que a aprendizagem vai muito além dos instrumentos

utilizados para que ela se efetive. O que realmente confere significado ao processo de ensino-aprendizagem é a forma como o planejamos e executamos, tendo como eixo central a nossa formação de professores e nossa capacidade de criar situações didáticas que promovam um aprendizado autêntico e transformador.

À luz disso, nosso papel transcende a mera utilização de instrumentos tecnológicos. Sozinhos, eles não formam alunos críticos, capazes de compreender o mundo e agir sobre ele, transformando a si mesmos e a realidade que os cerca.

Esse compromisso cabe a nós, professores, que, por meio de nossa didática e de intervenções pedagógicas conscientes, inserimos os alunos na dinâmica viva do ensino-aprendizagem, despertando neles a reflexão, a autonomia e a capacidade de transformação.

A aprendizagem humana não é apenas uma acumulação de informações; ela é um processo profundamente enraizado na experiência do sujeito e na teia de relações que estabelece com o mundo. Cada aluno chega à sala de aula com um repertório único, construído ao longo de sua vida a partir das interações com seu contexto social, histórico e cultural.

Reconhecer essa singularidade é um ato ético, pois implica tratar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e não como recipiente passivo de conteúdo. Partindo dessa compreensão, como observa Luria ao relatar que:

O papel do professor consiste em perceber o processo de aprendizagem dos alunos para que possa trabalhar com tarefas que estejam dentro de suas condições de aprendizagem, considerando que cada um já possui determinado repertório construído a partir das interações com os contextos dos quais participa, e que faz parte de sua constituição como ser humano que convive em um meio sócio-histórico-cultural específico (Luria, 2014, p. 101).

Como se pode ver, cabe ao docente ter a percepção clara de onde o aluno se encontra, para que possa formular um planejamento correto, se utilizando das ferramentas adequadas.

A concepção do sujeito como ser em constante construção implica reconhecer que sua formação não ocorre de maneira isolada ou predeterminada. Cada indivíduo se constitui a partir das relações que estabelece com os outros e com o contexto histórico e cultural em que está inserido. À vista disso, o desenvolvimento humano é fruto de interações sociais dinâmicas, e não de traços fixos ou naturais. A este respeito, Pessoa et al. declara ainda que:

Estamos assumindo, portanto, o estudo da constituição do sujeito

como um desenvolvimento constituído na e pela interação social e inserido em um contexto histórico e culturalmente demarcados. Com isso, não existe a ideia de algo pronto no homem, mas sim a noção de que as características de cada um se constroem nas relações com outros homens (*Ibidem.*).

Não se pode, pois, descartar o elemento interativo que marca a relação ensino-aprendizagem. É sempre bom lembrar que a escola é o lugar privilegiado da experiência, tanto do indivíduo consigo mesmo, quanto em relação com o outro e o mundo e o ensino da filosofia deve abarcar essa dimensão da vida que nos atravessa a partir do intercâmbio com o mundo à nossa volta.

A escola é o lugar da construção das narrativas históricas, entendendo a história aqui no seu aspecto biográfico (a história de cada indivíduo) e na sua dimensão estrutural (a história universal). Em suas reflexões sobre a epistemologia e educação, Menezes expõe essa questão de forma bastante esclarecedora ao afirmar que:

É entendível que as narrativas das histórias de vida perpassam as experiências e constroem a escrita da vida, numa visão em que a escola é um dos lugares favoráveis para a experiência filosófica da vida e com a vida no mundo. Destarte, a educação não pode esquecer que é na filosofia e demais disciplinas que se fazem os vários sentidos e significados perante o mundo, não permanecendo no pensamento do nosso aluno se faz meramente através de pequenos recortes, mas como um todo existencial (Menezes, 2022, p. 105)

Esse todo existencial descrito pelo autor marca profundamente a formação do aluno e jamais deve ser desconsiderado na prática educacional, sobretudo quando se trabalha com a filosofia. E a experiência do indivíduo é única e absolutamente irrepetível. Menezes enfatiza este elemento quando afirma o seguinte:

Ao pensarmos no sujeito como ser em construção permanente, entenderemos que suas experiências serão novas a cada dia e que somente ele é quem pode vivenciá-las. Nesse sentido, é possível descrever a experiência como fazendo parte da escrita da vida do sujeito, pois poderíamos pensar em escrever a vida no mundo (Menezes, 2022, p. 105).

À vista disso, a educação formal não se limita à simples transmissão de conteúdos; ela exerce um papel central na formação integral do indivíduo e na continuidade do processo de humanização. A escolarização deve oferecer aos alunos acesso às formas mais elaboradas da produção cultural, possibilitando o desenvolvimento de seu pensamento crítico, de valores éticos e de competências sociais.

O professor, por sua vez, assume a função de mediador desse processo, orientando a apropriação dos conteúdos de forma intencional, de modo a favorecer o aprendizado e o crescimento pessoal de cada aluno. Assim sendo, Pessoa et al. afirmam ainda que:

O papel da escolarização deve ser o de apresentar aos alunos as formas mais elaboradas da produção cultural, para que se possa dar continuidade ao processo de humanização dos homens. A função do professor nesse processo é mediar os conteúdos para que estes possam ser apropriados pelos alunos, incidindo intencionalmente na sua aprendizagem e desenvolvimento (*Ibidem*).

Para que o professor cumpra sua função de “mediar conteúdos” que serão apropriados pelos alunos, ele precisa se programar e estabelecer sua didática de ensino, planejar como conduzirá o processo ensino-aprendizagem, a fim de que o mesmo ocorra da melhor forma possível. Porém, é necessário ressaltar como se pode trabalhar a vivência dos valores éticos, sobretudo uma ética do discurso ao modo habermasiano, no ensino da filosofia. É o que vamos discutir no próximo capítulo.

4 A EXPERIÊNCIA DOS VALORES ÉTICOS NO ENSINO DA FILOSOFIA

Toda a discussão que realizamos até o presente momento deságua na questão da vivência dos valores éticos no ensino da filosofia. Pensarmos sobre essa temática diz respeito à educação, mas também está na raiz de nosso estar no mundo. Paulo Freire (1996) costumava destacar o aspecto ético da vida humana e como ele se expressa no ato de ensinar, devendo ser transfigurado em nossa prática docente. Mais do que transmitir saberes, dialogamos em busca do conhecimento.

Esse diálogo, numa perspectiva freiriana, se dá na convicção de que os alunos também têm algo a nos ensinar. Mais ainda: somos aqueles que vivemos o que ensinamos, comprometendo-nos politicamente com uma visão libertária de mundo, a única capaz de encarar a realidade de forma transformadora, fazendo com que os alunos deixem de ser seres passivos para se tornarem sujeitos ativos da história (Freire, 1996).

A ética é a casa do humano, o lugar no qual superamos nossa animalidade e construímos sociedade, relações afetivas, saindo de nós mesmos em direção ao outro, vendo-o não como um obstáculo, mas como a possibilidade mesma de nossa realização enquanto seres humanos.

Eis um elemento fundamental na discussão sobre o papel e a importância da vivência dos valores éticos no ensino da filosofia. Não podemos ver o ser humano como um ente passivo, uma vez que é, sobretudo, um ser que avalia, cria e dá sentido à natureza e à própria existência.

Produzimos normas de convivência e respostas aos dilemas essenciais da existência, como a morte, o sofrimento e a eternidade. Quando compreendemos a importância dessas reflexões éticas, somos capazes de construir uma prática pedagógica que transforma alunos e professores em seres mais ativos e construtivos.

Para compreendermos a dimensão teórica da ética, é importante recorrer a Vazquez, que nos lembra que ela vai além de prescrições ou recomendações práticas, oferecendo uma análise profunda sobre a moralidade humana em sua diversidade e complexidade assim o teórico destaca que:

É teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirme sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral

que vigora de fato numa comunidade humana moderna. É isso que assegura o seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática. O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas (Vazquez, 2017, p. 21).

A ética é uma explicação compreendida a partir da experiência existencial humana, ou seja, da experiência moral, que nos recorda que o ser humano é alguém que valora, que dá medida e sentido às coisas. Como lembra Vazquez, a ética não pode ser reduzida a um receituário de ações concretas. Não é um manual que prescreve os dez passos para a felicidade.

A dimensão ética reside na possibilidade de que o ser humano venha a ser plenamente. Por isso, é tão fundamental ir além do modelo tradicional de educação, que forma autômatos em vez de pensadores e problematizadores. Discutir essas questões no ensino da filosofia é extremamente salutar, pois nos permite vislumbrar a construção de uma sociedade democrática, alicerçada na busca do entendimento por meio da argumentação.

4.1 Formando cidadãos mais éticos, justos e solidários

Enquanto educadores, testemunhamos alunos que, por diversos motivos, interromperam seus estudos e retornaram para finalizá-los por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa foi nossa primeira experiência docente. Posteriormente, ao lecionarmos para jovens no Ensino Médio Integral, deparamo-nos com novos desafios.

Em ambas as modalidades de ensino, o desrespeito observado — tanto nas relações entre os alunos quanto na interação com os professores —, somado às situações de violência moral, compromete os princípios fundamentais da convivência e afeta profundamente as relações intersubjetivas, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável de qualquer comunidade escolar. Esses comportamentos reforçam a necessidade de um trabalho urgente e contínuo voltado ao resgate e ao fortalecimento dos valores éticos, os quais podem se constituir como um caminho para restaurar o respeito mútuo e promover uma cultura de paz e solidariedade.

Essa problemática encontra-se diretamente alinhada à proposta desta pesquisa, que busca refletir sobre como o Ensino de Filosofia pode se constituir como um espaço privilegiado de aprendizagem e de vivência prática dos valores éticos.

Atuando em uma comunidade carente no município de Jaboatão dos Guararapes (PE), participamos de atividades voltadas à promoção da conscientização dos alunos na busca pela autonomia. Compreendemos que esse contexto exige um olhar mais atento e cuidadoso, em razão das inúmeras dificuldades enfrentadas por essas realidades sociais, o que reforça a importância de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e emancipatório dos estudantes.

Tendo o privilégio de lecionar Filosofia, utilizamos essa disciplina como uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça, a solidariedade e o respeito a si mesmos e aos outros, de maneira ética. Acreditamos que a eticidade — entendida como a capacidade de agir eticamente — nasce da articulação entre as emoções e a razão de cada indivíduo, sendo essencial que essa construção se realize a partir da autonomia na escolha de ações e posturas. Trata-se de um processo que une coração e razão, constituindo uma base sólida para decisões éticas conscientes.

Dessa forma, torna-se essencial promover a construção de valores que orientem nossos comportamentos, assegurando que sejam guiados pela racionalidade, pela equidade e pela honestidade. Esses princípios não apenas fortalecem as relações interpessoais, mas também contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e ética, comprometida com o bem-estar coletivo.

A reflexão sobre a educação dos valores cívicos mostra-se crucial para a formação de cidadãos conscientes e engajados nas questões sociais, econômicas e políticas. Entretanto, a ética cívica é compreendida como pluralista e própria dos membros de uma comunidade civil, e não do Estado. Isso implica reconhecer que, embora essa ética pública — característica do cidadão — legitime as instituições políticas, cabe ao Estado respeitá-la e observá-la, sem impor uma moral única (Cortina, 2008).

Além disso, a ética cívica emerge da própria realidade social, refletindo um conjunto de valores e princípios compartilhados no interior da diversidade de perspectivas que compõem o pluralismo social. Dessa maneira, ela não é imposta de forma vertical, mas nasce das interações e experiências dos cidadãos, constituindo-se como base para a convivência democrática e o fortalecimento da sociedade civil.

Nesse processo, os valores morais desempenham um papel central, pois

servem de fundamento para a construção de outros valores, como a justiça, a solidariedade e o respeito. Ao integrarmos esses valores ao currículo escolar, promovemos uma formação que não se limita ao domínio do conhecimento acadêmico, mas que também prepara os alunos para o exercício da cidadania de modo ético e responsável.

Assim, a educação dos valores cívicos não apenas contribui para a convivência social, mas fortalece a capacidade dos indivíduos de se posicionarem criticamente diante das complexidades da vida em sociedade. Ao discutirmos a formação moral do cidadão, é fundamental considerar que os valores morais não apenas orientam comportamentos, mas influenciam diretamente a forma como os indivíduos se relacionam em sociedade, promovendo o respeito, a justiça e a empatia — características indispensáveis para uma convivência comunitária harmoniosa.

Identificamos, nesta jornada, que a educação para os valores cívicos deve envolver uma análise crítica dos problemas contemporâneos, como a desigualdade social, a corrupção e a injustiça, possibilitando que os cidadãos desenvolvam uma visão mais ampla e informada da realidade e se tornem capazes de contribuir ativamente para a construção de soluções eficazes.

No contexto de um pensamento contemporâneo acerca da educação em valores, compreendemos que a formação moral constitui um elemento estruturante da experiência humana e da vida em sociedade. Partindo dessa compreensão, Adela Cortina enfatiza a centralidade da educação dos valores morais, ao defender que a moralidade não se apresenta como um conjunto de normas externas ao sujeito, mas como uma dimensão intrínseca à própria condição humana.

Dessa forma, os valores morais revelam-se inevitáveis, pois atravessam todas as ações e escolhas humanas, orientando tanto práticas éticas quanto condutas imorais. É a partir dessa perspectiva que a autora relata a importância em falar de educação de valores morais ao declarar que:

E isso que ocorre no mundo dos valores: eles são componentes tão inevitáveis do mundo humano que é impossível imaginar uma vida sem eles. e é o que acontece concretamente com os valores morais, porque a moral “está entranhada em nós”, já que não existe nenhum ser humano que possa se situar além do bem e do mal morais, pois todos somos inevitavelmente morais. quer agindo de acordo com algumas normas morais determinadas, quer atuando de forma imoral em relação a essas mesmas normas, estando em um nível alto ou baixo de moral, em forma ou desmoralizados, o certo é que não

podemos fugir desse âmbito da moralidade que coincide com o da humanidade. toda pessoa humana é inevitavelmente moral (Cortina, 2005, p. 172).

Contudo, a discussão sobre os valores morais torna-se crucial, pois eles fazem parte do cotidiano da vida do estudante. Precisamos, em nossos estudos, identificar o que é essencial para conduzir a formação de um cidadão ético e consciente. É necessário reproduzir o que está expresso na teoria bibliográfica, nas bases curriculares e na legislação pertinente, para que possamos avançar em direção a ações atitudinais que direcionem as aulas práticas.

A partir dessas referências, podemos desenvolver estratégias pedagógicas que não apenas transmitam conhecimentos teóricos, mas também fomentem a vivência desses valores no ambiente escolar. Isso permitirá uma formação integral, onde o estudante não apenas compreenda a ética em termos abstratos, mas a prática em seu cotidiano, fortalecendo a construção de um espaço escolar mais justo, solidário e respeitoso.

No momento atual em que se discute a BNCC e a reformulação dos currículos estaduais, enquanto Pedagogo e docente da disciplina do Ensino de Filosofia, sentimo-nos na incumbência de conduzir a pesquisa em questão. Pensar sobre os valores morais no contexto educacional é fundamental para a formação integral do estudante. Para que essa formação seja eficaz, é necessário pesquisar conteúdos teóricos e práticos que promovam a vivência desses valores no cotidiano escolar.

As bases curriculares e a legislação pertinente oferecem diretrizes que podem orientar essa integração. Ao utilizar essas referências, os educadores podem desenvolver planos de aula que promovam a discussão e atividades práticas, como debates, projetos sociais e trabalhos em grupo, que incentivem os alunos a questionar sobre suas ações e decisões.

Ao implementar esses valores nos estudos, podemos contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos, capacitados a enfrentar os desafios da sociedade. Dessa forma, a educação vai além do conhecimento teórico, abrangendo também a construção do caráter e da cidadania.

Entretanto, é primordial identificar quais valores morais são essenciais para a formação do cidadão. Isso pode incluir, por exemplo, a honestidade, o respeito, a solidariedade e a responsabilidade. Esses valores devem ser integrados de forma consistente aos conteúdos curriculares, estabelecendo conexões entre a teoria e a

prática.

Nesse linear, é relevante ressaltar a perspectiva de Cortina (2005), ao afirmar que os valores fundamentais de uma ética cívica são a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e o diálogo. Esses valores, além de indispensáveis para uma convivência democrática e justa, possuem significados distintos, sendo que alguns já estão profundamente consolidados em práticas sociais e culturais.

Compreendemos que a liberdade se refere à autonomia e ao direito de manifestar opiniões e fazer escolhas de forma responsável. A igualdade busca assegurar oportunidades justas e equitativas para todos, combatendo qualquer forma de discriminação. A solidariedade implica responsabilidade mútua e apoio coletivo, enquanto o respeito ativo exige o reconhecimento e a valorização da dignidade do outro.

Dessa maneira, entendemos o diálogo como o meio fundamental para a mediação de conflitos e a construção de consensos, promovendo compreensão e respeito mútuos. Esses valores, segundo Cortina (2005), constituem a base de uma ética que não apenas regula o comportamento individual, mas também orienta a construção de uma sociedade mais justa e democrática, consolidando a coesão social e promovendo o desenvolvimento ético das comunidades.

O tema em debate nos remete ao pensamento de Freire (2007, p. 33), que enfatiza: "não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão". Para Freire, a transgressão ocorre quando não se reconhece que o processo educativo vai além da simples transmissão de conteúdos, devendo priorizar a formação moral do educando. Assim, educar significa, fundamentalmente, formar cidadãos éticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Entendemos que a educação deve visar a formação de indivíduos autônomos, capazes de tomar decisões responsáveis. Embora esse seja um desafio considerável, ele é imprescindível para a criação de uma sociedade justa e equitativa, na qual as ações se orientem por valores éticos, promovendo o bem comum e respeitando a dignidade de todos. A formação ética dos educandos constitui, portanto, um elemento central para a construção de uma convivência social harmoniosa e solidária.

Além disso, ao examinar a importância dos valores éticos no contexto social, percebemos que sua aplicação transcende o âmbito educacional, estendendo-se a

todas as esferas da vida em comunidade. A ética não deve ser compreendida como um conjunto de normas restritivas, mas como alicerce para a construção de relações saudáveis e cooperativas. Ela atua como instrumento essencial para fortalecer o tecido social, prevenindo conflitos e promovendo uma convivência baseada no respeito e na solidariedade.

A construção de uma sociedade justa exige um compromisso coletivo com a educação ética desde a infância. Conforme Kohlberg (1981), o desenvolvimento moral ocorre em estágios, e a escola desempenha papel fundamental nesse processo. O ambiente escolar deve ser um espaço de aprendizado não apenas acadêmico, mas também social e moral, oferecendo aos alunos oportunidades de desenvolver empatia, responsabilidade e capacidade de diálogo. Assim, a formação ética não pode ser negligenciada, pois influencia diretamente as atitudes e comportamentos dos futuros cidadãos.

Outro aspecto relevante é o papel das instituições na promoção da ética e da justiça social. Para que os valores mencionados se efetivem na prática, é necessário que governos, empresas e organizações se comprometam com a equidade e o respeito aos direitos humanos. A adoção de políticas públicas que incentivem a inclusão e combatam desigualdades estruturais constitui passo fundamental para a consolidação de uma sociedade mais democrática.

Além disso, a transparência e a responsabilidade social das instituições são essenciais para consolidar a confiança da população e garantir a justiça nas relações sociais.

Dessa maneira, vale ressaltar que a ética não pode ser reduzida a um ideal teórico distante da realidade cotidiana. Ela deve ser vivenciada no dia a dia, nas pequenas e grandes escolhas, nas interações com os outros e nas decisões coletivas, manifestando-se no respeito à diversidade, na busca pela equidade e na promoção de um mundo mais justo e humano.

Dessa forma, compreendemos que é responsabilidade de cada indivíduo e de toda a sociedade cultivar e fortalecer esses valores, pois somente assim poderemos avançar na construção de um futuro mais ético e solidário.

Consequentemente, o papel do educador assume contornos ainda mais relevantes e desafiadores. Não se trata apenas de ensinar conteúdo ou preparar os estudantes para exames, mas de adotar uma postura ativa na formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

O professor torna-se, então, mediador de saberes e valores, facilitador de experiências significativas e promotor de uma educação ética e humanizadora.

A prática docente exige, portanto, uma postura coerente com os valores que se pretende ensinar. É por meio do exemplo, do diálogo e da escuta atenta que conseguimos estabelecer vínculos com os estudantes, criando um ambiente propício ao desenvolvimento moral. A ética ensinada deve ser vivenciada no cotidiano escolar, por meio de ações concretas que evidenciem respeito, empatia e justiça.

É importante lembrar que o processo educativo não ocorre de forma linear nem homogênea. Cada estudante traz consigo uma bagagem única, marcada por experiências de vida, contextos sociais e culturais distintos. Por isso, a educação ética precisa considerar a singularidade dos sujeitos, reconhecendo suas vozes e histórias, sem impor uma moral única, mas promovendo a convivência com a diversidade e o exercício da alteridade.

Nesse contexto, destacamos o conceito de “ética da responsabilidade”, proposto por Hans Jonas (2006), que enfatiza a importância de considerar as consequências de nossas ações sobre as gerações futuras. No âmbito educacional, essa ética nos convida a formar sujeitos responsáveis não apenas por si mesmos, mas também pelo outro e pelo mundo que habitam. Tal abordagem amplia o horizonte da formação ética, conectando-a às questões ambientais, sociais e econômicas que desafiam a humanidade no século XXI.

Diante dos desafios contemporâneos, como o avanço da intolerância, o crescimento das desigualdades e a crise de valores, torna-se urgente fortalecer uma educação que promova senso de pertencimento, compromisso com o bem comum e defesa dos direitos humanos.

Verificamos que a Filosofia ocupa um lugar estratégico, pois proporciona aos alunos o exercício do pensamento crítico, o questionamento das normas estabelecidas e a busca por fundamentos racionais e éticos para suas escolhas.

Nossa proposta é, portanto, fazer da sala de aula um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual o debate de ideias seja valorizado e os estudantes se percebam como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Trabalhar com dilemas morais, situações-problema, rodas de conversa e projetos interdisciplinares constitui um caminho fecundo para integrar o ensino de conteúdos filosóficos à vivência de valores éticos.

Ademais, é fundamental que a formação inicial e continuada dos professores

inclua uma abordagem consistente sobre ética, cidadania e direitos humanos. Só assim poderemos contar com educadores preparados para enfrentar os dilemas do cotidiano escolar e contribuir efetivamente para a construção de uma cultura ética nas instituições de ensino.

Por conseguinte, a ética na educação não pode ser encarada como um conteúdo isolado, restrito a determinadas disciplinas ou momentos do currículo. Precisa ser compreendida como eixo transversal, perpassando todas as áreas do conhecimento e orientando as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e a organização institucional da escola.

Somente por meio de um compromisso ético coletivo — envolvendo educadores, estudantes, gestores, famílias e comunidade — será possível formar cidadãos conscientes, capazes de agir com responsabilidade, sensibilidade social e compromisso com a justiça.

Como nos lembra Paulo Freire (2007), educar é um ato de amor e coragem, e é na prática transformadora da educação que reside a esperança de construir um mundo mais ético, humano e solidário. Compreendemos que isso implica a emancipação do ser humano das amarras sociais que limitam sua autonomia e sua capacidade de afirmar a própria humanidade. Tal condição impede a reificação do indivíduo, fenômeno que se observa especialmente em regimes totalitários.

4.2 Educação e emancipação em Adorno

Essa discussão nos remete também à experiência dos valores éticos no ensino da filosofia o que implica, por sua vez, em pensar a filosofia no âmbito da educação, uma vez está disciplina voltou a fazer parte do currículo do Ensino Médio, a partir das modificações trazidas pela nova BNCC (2017). Com efeito, a reintrodução da filosofia no espaço escolar e, conseqüentemente, na vida dos estudantes, precisa ser avaliada com base na própria noção que se tem do papel da educação na vida dos indivíduos.

A esse respeito, vale à pena trazer as reflexões propostas por Adorno (1903-1969) que discute a educação no âmbito de sua crítica à razão instrumental e como possibilidade de se contrapor à barbárie. Em sua *Dialética do Esclarecimento*, obra escrita em parceria com Horkheimer (1895-1973).

Adorno faz uma severa crítica a um dos mais importantes legados da filosofia

ocidental, a saber, a razão. Aquela razão esclarecida, capaz de fazer o homem sair de sua menoridade, pensar com autonomia e poder expressar suas ideias em praça pública, submetendo-se ao crivo de seus pares, conforme indicava Kant (1985) em sua tarefa criticista.

O caminho percorrido por Adorno (1998) na *Dialética do Esclarecimento* visa mostrar o elemento destruidor presente no esclarecimento. Posteriormente, em sua obra sobre a educação e o processo emancipatório, ele traz a educação para o centro da discussão, privilegiando o confronto com os elementos que conduzem à dissolução das relações humanas, que abre as portas para a impossibilidade de qualquer projeto verdadeiramente emancipador de sociedade.

Não obstante as promessas de libertação das trevas da ignorância, a razão esclarecida fez a humanidade experimentar o abismo da lógica produtivista, conforme nos alertam Adorno e Horkheimer para a ambivalência do esclarecimento: embora busque libertar os indivíduos do medo e dotá-los de autonomia, a racionalidade puramente instrumental pode levar ao desencantamento do mundo e a efeitos desumanizadores, portanto, descrevem que:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (Adorno; Horkheimer, 1998, p. 5).

Os autores fazem inicialmente um recorte do que pressupunham ser o triunfo da razão, capaz de libertar os homens da ignorância que gerava medo e, conseqüentemente, impedia os avanços da humanidade. Esse medo tornava os indivíduos presas das forças da natureza e dos seres míticos que povoavam o céu, determinando o que era permitido ou proibido conhecer.

Como resultado, a humanidade não era senhora de si mesma, pois os indivíduos permaneciam limitados ao horizonte metafísico, que lhes apresentava uma realidade restrita e submetida aos ditames religiosos. Porém, ao mesmo tempo em que liberta os sujeitos, a terra totalmente esclarecida encontra-se imersa em meio à calamidade. Isso ocorre porque a razão esclarecida reduz toda a realidade ao cálculo racional e busca dominar a natureza para satisfazer os desejos de acumulação do capital.

Ao refletirmos sobre a relação entre conhecimento, poder e sociedade,

percebemos que o desenvolvimento científico e intelectual nem sempre se dá de forma neutra ou libertadora. É preciso reconhecer que, muitas vezes, o saber se entrelaça com estruturas de dominação, refletindo interesses sociais, econômicos e culturais específicos.

Em consequência disso, percebemos que a ciência e o conhecimento, apesar de sua capacidade de iluminar a realidade, também podem servir a fins de controle e opressão. Nesse sentido Adorno e Horkheimer coloca que:

Apesar de seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem (*Ibid.*).

Esse saber despoja os indivíduos de todas as amarras que os colocava sob o jugo da superstição e amplia os horizontes do conhecimento, fazendo a humanidade dar um salto gigantesco rumo às conquistas até então inesperadas e inacessíveis aos homens. De certa forma, o processo educacional realiza essa virada. Na escola, a criança se depara com um mundo que vai muito além de seu minúsculo espaço de compreensão das coisas.

O estudante se aproxima do saber com uma visão bastante limitada da vida, circunscrita ao seu círculo mais próximo, familiar, que o introduz nas regras do mundo, mas sob uma ótica particularista, restrita aos seus valores. O conhecimento proporcionado pela escola rompe essas barreiras familiares e particularistas e insere o indivíduo em um mundo totalmente novo, no qual a realidade pode ser apreendida de forma mais ampla.

Todavia, esse é o alerta dos filósofos frankfurtianos: a razão esclarecida une saber e poder de forma indissociável, resultando em uma ação ilimitada sobre a subjugação da natureza e do outro. Todas as barreiras parecem cessar; o mundo deve ser conhecido, mares inexplorados e as possibilidades de compreensão do humano se ampliam infinitamente — tudo a serviço do processo produtivo, da racionalidade técnica, que reduz o trabalho à exploração da matéria-prima contida na natureza e da força de trabalho humana.

Esse saber fica à disposição da burguesia, de seus intérpretes e também

daqueles que buscam auferir o maior lucro possível, promovendo a acumulação de capital por meio da exploração irrefreável da natureza e do homem. Marx já havia discutido essa adulteração das possibilidades de emancipação quando analisou, por exemplo, a transformação da compreensão do trabalho para o ser humano.

No capitalismo, a razão de ser do trabalho deixa de ser a produção de condições para a existência humana e se torna exclusivamente a busca pelo lucro, numa lógica em que tudo se transforma em mercadoria. O trabalho continua sendo uma das atividades mais importantes para a constituição da sociedade e para a transformação do homem, permitindo que ele deixe de ser mero animal reprodutor e coletor para se tornar sujeito de sua própria existência.

O que nos diferencia dos outros animais é justamente nossa capacidade de transformar a natureza, adaptando-a às nossas necessidades, e fazemos isso por meio da atividade do trabalho. Karl Marx (2007) enfatiza a importância dessa prática, mostrando como ela contribui para que o homem faça a sua própria história.

Os seres humanos precisam trabalhar para criar as condições materiais que possibilitem a reprodução de sua vida e, posteriormente, a de seus sucessores. Trabalhamos para viver e garantir uma realidade digna para nós e para aqueles que virão. Essa é uma condição preliminar e essencial para a existência humana.

Ao ponderarmos acerca da centralidade do trabalho na constituição da vida humana e da história, Marx observa que:

Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx, 2007, p. 32-33).

Assim, para fazer história os homens realizam então a primeira condição que é a de produzir os meios para a satisfação de suas necessidades materiais. Esta é uma condição fundamental de toda história humana. Os homens realizam esta primeira condição por meio do trabalho. É por isto que o pensador alemão dá tanto valor ao estudo do desenvolvimento do trabalho humano, atividade muito antiga, mas que de acordo com Karl Marx (2007) foi transformada em instrumento de

exploração pelo capitalismo.

Por conseguinte, a razão esclarecida se subordinou ao espírito capitalista, orientado à maximização da produção a menor custo, subjugando tanto a natureza quanto os próprios trabalhadores. No caso destes últimos, observa-se especialmente como a força de trabalho de um contingente significativo de indivíduos, deslocados para as fábricas, foi reduzida à repetição mecânica de movimentos e tarefas simples, servindo exclusivamente à geração de lucro para o detentor do capital.

É sabido que o capitalismo modificou radicalmente as relações de trabalho que ocorriam na Idade Média. Nesse período, a produção concentrava-se no campo, predominando o artesão, que realizava todas as etapas do processo produtivo e consumia os próprios produtos. Com a Revolução Industrial, observamos que as atividades passaram a se concentrar nas cidades, em torno das fábricas, atraindo um grande contingente de trabalhadores.

O trabalho tornou-se fragmentado e repetitivo, com cada um de nós responsável por apenas uma operação durante várias horas. As condições de trabalho eram precárias: homens, mulheres e crianças trabalhavam até doze horas diárias, sem acesso aos direitos básicos que conhecemos hoje. Esse cenário marcou o desenvolvimento do capitalismo, que alcançou seu auge no século XIX, com a queda da monarquia na França e a expansão da tecnologia industrial em toda a Europa, especialmente na Inglaterra.

No início do capitalismo, não contávamos com um sistema legal que protegesse os trabalhadores. O avanço tecnológico contribuiu para reduzir o custo da produção, dispensando mão de obra e substituindo gradualmente o trabalho humano por máquinas. Diante desse cenário, percebemos que as relações de trabalho consolidavam um regime de exploração, beneficiando o lucro do capitalista e mantendo o proletariado em condições de vulnerabilidade extrema.

A mais-valia, conceito denunciado por Marx, correspondia à parcela do trabalho excedente não remunerada pelo burguês, ampliando a distância entre a riqueza acumulada pela burguesia e a vida de exploração e falta de perspectivas de nós, trabalhadores industriais.

As condições de vida e trabalho dos operários durante o capitalismo industrial revelam que a exploração era não apenas evidente, mas estrutural e sistemática. Hobsbawm, em seu texto, ao escrever que:

Qualquer que fosse a verdadeira situação dos trabalhadores pobres, não pode haver nenhuma dúvida de que todos aqueles que pensavam um pouco sobre sua situação – isto é, que aceitavam as aflições dos pobres como parte do destino e do eterno rumo das coisas – consideravam que o trabalhador era explorado pelo rico, que cada vez mais enriquecia, ao passo que os pobres ficavam cada vez mais pobres. [...] O mecanismo social da sociedade burguesa era profundamente cruel, injusto e desumano (Hobsbawm, 2010, p. 332).

Mesmo aqueles que viam sua condição como algo natural percebiam que, de fato, se tratava de uma situação de exploração, e que todas as inovações apresentadas para aumentar a produtividade tinham como objetivo principal tornar os burgueses cada vez mais ricos, em detrimento do desenvolvimento da classe trabalhadora. Os artesãos, que levavam uma vida relativamente independente e tiravam seu sustento do trabalho manual, foram reduzidos a meros apêndices das máquinas, passando a ser tratados como objetos de produção.

O avanço tecnológico também não trouxe melhorias significativas para os trabalhadores, pois a crescente mecanização transformou as tarefas produtivas em operações repetitivas, rápidas e limitadas, além de gerar desemprego, uma vez que as máquinas podiam substituir diversos operários simultaneamente. Com isso, as condições econômicas da classe trabalhadora tornaram-se ainda mais precárias.

Observando essa realidade, percebemos que a modernização da produção gerava mais opressão do que libertação ou melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Hobsbawm (2010, p. 330) reforça essa constatação ao afirmar que o avanço das inovações industriais fez com que “homens independentes se transformassem em dependentes, e pessoas se transformassem em mãos. Criava multidões de desclassificados, empobrecidos e famintos — tecelões manuais, tecelões mecânicos etc.”.

Diante desse cenário, constatamos que a precariedade das condições de trabalho exigia uma ação firme por parte dos trabalhadores para reivindicar seus direitos e confrontar a exploração imposta pelos capitalistas.

Surgiu, então, a necessidade de exigir regras mais claras em relação ao horário de trabalho, às horas e dias de descanso, bem como melhores condições para alimentação e para a realização de outras atividades essenciais. A tomada de consciência da classe trabalhadora possibilitou o surgimento de grupos e associações de proteção aos trabalhadores, garantindo-lhes o direito de não serem explorados e de serem tratados com dignidade, revelando, assim, o outro lado da

razão esclarecida, tecnicista e instrumental.

Diante disso, torna-se necessário fazer uma crítica a essa razão. Não se trata de renunciar à racionalidade, mas de reelaborar o esclarecimento com vistas à emancipação dos indivíduos, e não à sua subjugação, como ocorre, por exemplo, no mundo do trabalho

Para compreender a complexidade da razão esclarecida e suas implicações na sociedade, é necessário interrogar criticamente a aporia destacada por Adorno e Horkheimer. No prefácio de *Dialética do Esclarecimento*, eles examinam essa contradição da seguinte maneira:

A aporia com que defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte (Adorno; Horkheimer, 1998, p. 3).

Como podemos observar, Adorno e Horkheimer não negam a importância da racionalidade nem o papel que ela desempenhou na superação da imagem mítica do mundo, abrindo possibilidades de transformação econômica, política, social, cultural e educacional. Não desconsideramos, porém, o caráter autodestrutivo que as formas históricas do esclarecimento podem assumir.

A regressão à barbárie, exemplificada pela ascensão de regimes totalitários, especialmente os de cunho fascista, evidencia o retrocesso que se instaura quando a razão instrumental passa a determinar os parâmetros éticos da existência humana.

Por isso, é necessário compreender esse elemento reacionário, destrutivo, que ao invés de elevar as possibilidades de uma vida calcada na ética, nos valores da solidariedade, respeito ao diferente, cria uma lógica do ódio, da intolerância, da aniquilação de tudo o que se apresente como alteridade, conforme as palavras de Adorno e Horkheimer:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu carácter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo

incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (Ibid.).

Portanto, faz-se necessário acolher e compreender esse elemento regressivo presente no esclarecimento, que se apresenta como razão instrumental, redução da vida e dos indivíduos a mercadorias e que reduz tudo à lógica do mercado, da alta performance, de onde se fazem cálculos sobre os resultados concretos de nossas ações e planejamentos.

Isso pode nos levar à barbárie, ao invés de produzir uma realidade na qual os conflitos ampliam horizontes, direitos e apontam para novas formas de sociabilidade que acolhem as diferenças.

É neste sentido que a educação pode assumir um caráter emancipatório, capaz de levar os homens a dialogar e superara as formas de dominação que reduzem tudo à lógica mercantil, reduzindo tudo à uma mera relação de troca.

Contudo, Adorno entende que a verdadeira premissa emancipatória da educação consiste em evitar que Auschwitz se repita, isto é, em formar sujeitos capazes de resistir à barbárie e à desumanização, assim descreve Adorno:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (Adorno, 2000, p. 117).

O processo educacional tem como meta fundamental evitar que Auschwitz se repita, que a barbárie triunfe sobre a civilização. Educar é, sobretudo, exercer o pensamento crítico em sua radicalidade desnudando, por exemplo, o caráter reificador da sociedade de mercado, que reduz tudo à lógica do consumo e na qual as relações são medidas em termos de resultados concretos. A cultura *coach* floresce em meio a essas compreensões das relações pessoais.

Uma educação filosófica verdadeiramente emancipadora, precisa esquadriñar os discursos, inclusive os discursos oficiais dos gestores educacionais, a fim de mostrar que uma cultura individualista, baseada tão somente na lógica do

empreendedorismo, da busca individual dos nossos objetivos, se inscreve dentro de um mundo no qual o humano perdeu o seu valor.

Evitar que Auschwitz se repita só é possível, se compreendermos as condições que favorecem a edificação de novos e sofisticados campos de concentração.

Quando as relações sociais são vistas, única e exclusivamente, a partir da lógica consumista das trocas comerciais, os homens acabam sendo reduzidos a coisas e nada impede que se vislumbre novamente a emergência de regimes totalitários, ainda que apareçam sob a capa de um libertarismo que leva às últimas consequências a defesa irrestrita da liberdade.

Ao narrar sua chegada ao Campo de Concentração de Auschwitz, Primo Levi faz uma descrição interessante do momento em que os presos são levados a uma sala enquanto aguardam a chegada de algum oficial para fazer a triagem e recepção dos condenados:

Isto é o inferno. Hoje, em nossos dias, o inferno deve ser assim: uma sala grande e vazia, e nós, cansados, de pé, diante de uma torneira gotejante, mas que não tem água potável, esperando algo certamente terrível, e nada acontece, e continua não acontecendo nada. Como é possível pensar? Não é mais possível; é como se estivéssemos mortos. Alguns sentam no chão. O tempo passa, gota a gota (Levi, 1988, p. 20).

A descrição do autor impressiona pelo tom das palavras, as quais descreve a visão do inferno. Estar ali, naquelas condições, é experimentar as dores e angústias de ser visto e tratado como uma coisa, um objeto qualquer, que é medido em termos de sua utilidade. Daí a pergunta do escritor: é isto um homem? Primo Levi relata que todos os presos possuem um número e passam ser referenciados por esse número.

Pensar a educação filosófica na escola exige que adotemos um olhar que vá além da mera quantificação dos resultados educacionais. Educar é um processo intrínseco à humanidade, pelo qual o indivíduo desabrocha ao aprender a conviver, reconhecendo outros semelhantes não como objetos, mas como sujeitos.

A partir dessa perspectiva, a tarefa educativa assume um caráter crítico: questionar o que se apresenta como único caminho para a prosperidade e problematizar a estrutura escolar que o sustenta. Auschwitz não pode ser visto como um desvio isolado da história; é consequência de uma lógica social que precisa ser examinada e debatida criticamente no espaço escolar.

Ao verificarmos os limites do progresso e os perigos de banalizar a história,

Adorno nos alerta para a necessidade de reconhecer a persistência de estruturas sociais e comportamentos que permitiram atrocidades como Auschwitz. Senso assim o autor enfatiza que:

A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista. Mesmo assim é preciso tentar, inclusive porque tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado onde estamos, não mudaram nesses vinte e cinco anos. Milhões de pessoas inocentes — e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades — foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa (Adorno, 2000, p. 119).

A estrutura básica da sociedade mantém os mesmos elementos que propiciaram sua recaída na barbárie, frente aos quais a educação se volta para a formação de uma consciência crítica e verdadeira acerca da realidade. O aumento expressivo da intolerância política, bem como o ressurgimento do fascismo sob novas formas, é um aspecto que não pode ser negligenciado ao discutirmos o papel da Filosofia no processo educacional.

Essa situação nos leva a repensar o que estamos construindo ao refletir sobre o Ensino da Filosofia, sobretudo no que se refere à problematização e à formação dos valores éticos.

Diante da reflexão sobre a função da educação na sociedade, Adorno propõe uma visão que vai além da instrução ou da padronização do indivíduo, enfatizando a formação de uma consciência crítica e verdadeira como fundamento da emancipação social, apresentando seu conceito de educação da seguinte forma:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 2000, p. 141).

O problema da emancipação e da superação de um conceito de esclarecimento que contém, em germe, as condições para a barbárie supõem a produção de uma consciência verdadeira. Isso significa ir além dos discursos e práticas oficiais, reconfigurando as premissas da sociedade. E tudo isso, como Adorno faz questão de enfatizar, possui uma implicação política. A educação não se encontra apartada da política, na medida em que expressa as lutas de poder travadas na sociedade entre os diferentes atores que a compõem.

Como podemos observar, não se trata de uma educação voltada para modelar as pessoas, doutrinando-as conforme os interesses de quem se beneficia de determinadas condições sociais, econômicas e políticas. Tampouco se trata de uma educação reduzida à mera transmissão de conteúdos, muitas vezes desconectados da realidade dos estudantes. O que propomos é rediscutir o papel da educação por meio de um embate político.

A democracia supõe a liberdade de pensamento e também a possibilidade de organização da sociedade, visando à luta pela ampliação de direitos e à superação das desigualdades sociais. Adorno refere-se a uma democracia que não deve apenas funcionar em termos de sua lógica formal (direito ao voto, liberdade de expressão etc.), mas que opere segundo sua lógica intrínseca: a emancipação dos indivíduos e o questionamento das estruturas de poder.

Quando falamos em emancipação dos indivíduos, tratamos de um processo coletivo, e não apenas individual. É equivocada a ideia de que ela se construa pela ação isolada do empreendedor que alcança tudo sozinho, sem a presença do Estado, como se este apenas limitasse o desenvolvimento das capacidades individuais. Assim, a emancipação se constitui enquanto projeto político, no qual a educação se apresenta como instrumento fundamental.

Isso não significa que a educação deva abdicar de preparar os indivíduos para o mundo, incluindo o mercado de trabalho. No entanto, sua tarefa, enquanto inserida na política, é problematizar a sociedade, mostrando que as relações sociais não constituem verdades eternas ou naturais, mas são construídas socialmente e passíveis de transformação.

Adorno nos convida a considerar a educação como um espaço de tensão entre adaptação social e formação crítica da consciência, alertando que não se trata apenas de ajustar o indivíduo ao mundo existente, mas de prepará-lo para compreendê-lo e questioná-lo, como expõe:

Seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjuste a people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (Adorno, 2000, p. 143).

Como podemos observar, Adorno não ignora a função de adaptação que atravessa o processo educativo, orientando os indivíduos a compreenderem e a interagirem com o mundo que os cerca. Contudo, essa dimensão instrumental não esgota a essência da educação enquanto projeto emancipador. Educar implica tornar os sujeitos conscientes de sua historicidade: compreender que sua condição no mundo não é um dado imutável, inscrito em tábuas divinas ou determinado por forças naturais inexoráveis, mas sim resultado das relações sociais e das formas como concebemos, organizamos e transformamos a natureza.

Adorno (2000, p. 144) nos lembra que a educação, “por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”. Tal posicionamento evidencia que o sentido mais profundo da educação não reside em submeter os indivíduos às exigências do mundo ou a modelos hegemônicos de conduta, mas em capacitá-los a questionar, resistir e reconstruir a realidade social de forma crítica.

A emancipação, portanto, não é apenas um ideal abstrato, mas uma prática concreta e coletiva. Ela exige que nos posicionemos contra as normas e estruturas que naturalizam a desigualdade e a dominação, reconhecendo a educação como espaço de resistência e a Filosofia como instrumento de reflexão capaz de orientar a ação ética e consciente.

É nesse movimento que a escola se torna, efetivamente, um território de liberdade, em que cultivar a capacidade crítica e a autonomia é também preparar os sujeitos para transformar, e não apenas sobreviver, no mundo.

Ao se referir ao totalitarismo, Hannah Arendt discorre sobre a necessidade de resistir à realidade, ainda que seja necessário reconhecer sua existência, muitas vezes repleta de coisas abomináveis, e neste movimento ela declara que:

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível pode levarmos a interpretar a história por meio de

lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós — sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela — qualquer que seja (Arendt, 1999, p. 7).

A prática filosófica na escola, inserida em um contexto político-educacional, não pode se reduzir à criação de um mundo que apenas se adapta aos desejos do professor, do pedagogo ou do cientista social. Devemos manter um olhar atento e crítico sobre a realidade que nos cerca. Isso, porém, não implica negar o que há de inaudito ou desconsiderar a necessidade de resistir por meio de um processo de crítica constante, que apresenta alternativas ético-morais e possibilita a reflexão sobre modelos distintos de sociedade e de relações humanas.

Assim, torna-se necessário pensar a Filosofia como parte de uma educação emancipadora e problematizadora do mundo.

Compreender a prática filosófica como componente de uma educação emancipadora exige, antes de tudo, percebê-la como uma atividade de formação crítica, e não como mero acúmulo de conteúdos prontos para assimilação mecânica. A Filosofia não deve ser concebida como um saber contemplativo ou ornamental no currículo, mas como um instrumento de reflexão que capacita os sujeitos a interrogar o mundo, a si mesmos e as estruturas sociais que os circundam.

É dentro desse horizonte que a Filosofia se revela essencial para a formação da consciência crítica, pois estimula o pensamento autônomo, o questionamento das verdades estabelecidas e a superação da passividade intelectual. Em um contexto em que a razão instrumental — criticada por Adorno e Horkheimer — tende a moldar os sujeitos para adaptação e conformidade, a Filosofia se apresenta como uma força de resistência.

Essa resistência não se reduz à negação ou à oposição abstrata, mas se manifesta como a capacidade de construir novos sentidos, formular juízos próprios, articular argumentos e imaginar outras possibilidades de organização social. Tal é a tarefa maior de uma educação verdadeiramente emancipadora: criar condições para que os sujeitos possam pensar e agir para além dos modelos hegemônicos de produção, consumo e convivência, frequentemente estruturados na exclusão, na competitividade e na indiferença ética

Por isso, o Ensino da Filosofia precisa ir além da mera exposição histórica de autores e teorias. Devemos conceber essa prática como dialógica, na qual os alunos não apenas conhecem os pensadores do passado, mas também são convidados a dialogar com eles, confrontando suas ideias à luz das experiências do presente. Essa abordagem deve valorizar a escuta, o debate, a problematização e o exercício da dúvida como instrumentos para a construção do pensamento crítico.

É nesse movimento que se estabelece o encontro entre filosofia e ética. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, pela violência simbólica e pela banalização do sofrimento, pensar a ética filosófica na escola torna-se imperativo. Ela não deve ser apresentada como um conjunto de regras externas, mas como uma experiência que emerge do diálogo com o outro, do reconhecimento da alteridade e da reflexão crítica sobre nossas ações.

Adorno nos oferece uma chave de leitura fundamental: a ética como forma de resistência à barbárie. Evitar que Auschwitz se repita não é apenas uma referência histórica ao Holocausto, mas um chamado à vigilância constante sobre as manifestações cotidianas de violência, exclusão e desumanização que atravessam nossas práticas sociais, inclusive no âmbito educacional. Logo, essa abordagem contribui para formarmos sujeitos que não se conformam com a injustiça, que se sensibilizam diante do sofrimento alheio e que estão dispostos a agir eticamente, mesmo em contextos adversos.

A escola, enquanto instituição social, não pode reproduzir de forma acrítica as lógicas de eficiência, produtividade e competição impostas pela racionalidade neoliberal. Ela deve ser um espaço de reflexão, de construção de sentidos e de aprendizagem do comum. O Ensino da Filosofia pode se tornar o lugar dessa subversão pedagógica, no qual questionamos a informação, revelamos o oculto e abrimos caminho para o novo.

Não podemos desvincular essa prática da formação contínua dos próprios educadores. Adorno já nos alertava para o papel da educação na construção da consciência verdadeira e, por isso, nós, enquanto professores, devemos nos engajar em um processo constante de desenvolvimento crítico. Ser educador em filosofia é, portanto, um ato político: é escolher estar ao lado da reflexão, da dúvida, da crítica e do inacabado.

Uma prática docente emancipadora não se apoia em respostas prontas, mas em perguntas provocadoras. Mais importante do que ensinar o que pensar é ensinar

a pensar. Nesse processo, não nos colocamos como detentores do saber, mas como mediadores de um esforço coletivo de construção do conhecimento. O diálogo com os alunos, o respeito às suas vivências e a valorização de suas experiências são pilares desse novo paradigma educativo.

A formação docente também deve contemplar a consciência histórica sobre o papel da filosofia na constituição das sociedades modernas e seus desafios contemporâneos. Ao assumir essa tarefa, a escola compromete-se com a formação de sujeitos capazes de resistir à manipulação ideológica, ao discurso de ódio, ao conformismo e à naturalização da desigualdade.

A filosofia, em diálogo com Adorno, evidencia a urgência de repensarmos os caminhos da educação. A razão, enquanto potência do humano, não pode ser sequestrada pela lógica instrumental do capital, nem desvinculada dos valores éticos e políticos que garantem a dignidade humana. Essa abordagem é, assim, uma aposta na capacidade dos sujeitos de se tornarem conscientes de si e do mundo, aptos à crítica e à ação transformadora.

Educar filosoficamente é investir na liberdade, não como um fato, mas como uma conquista cotidiana. É afirmar que a emancipação não é uma meta distante, mas um processo contínuo de descolonização do pensamento, de desnaturalização das estruturas de poder e de construção coletiva de novos sentidos para a vida em sociedade.

Portanto, ensinar filosofia é também ensinar a resistir: resistir à indiferença, ao conformismo, ao autoritarismo, à barbárie. É ensinar a duvidar, a questionar, a argumentar e, acima de tudo, a reconhecer no outro — ainda que diferente — um semelhante. Porque, como nos alerta Adorno, a única educação possível, aquela que faz jus ao nome, é a que impede que Auschwitz se repita. Essa tarefa é de todos nós, especialmente daqueles que acreditam na força libertadora do pensamento crítico.

4.3 O ensino da filosofia e a sua problematização

Nesse momento, nossa discussão se volta propriamente para a questão do Ensino da Filosofia, sobretudo levando em consideração sua reinserção no currículo do ensino médio. De fato, um dos acontecimentos mais importantes dos últimos anos foi o retorno da filosofia ao currículo escolar.

Tomando literalmente as palavras de Matos (2020, p. 23), “resta saber se a escola chegou à filosofia”. Dito de outra forma, é necessário investigar qual compreensão os professores de filosofia têm da escola e de sua atuação nela, considerando o lugar do trabalho pedagógico que devem realizar.

A partir do momento em que a filosofia voltou a integrar o currículo escolar, sendo reinserida na BNCC (2017), o debate passou a se concentrar na formação docente. Era necessário preparar os professores para trabalhar com a disciplina em sala de aula. Entretanto, Matos (2020) critica a forma como essa questão foi apresentada, uma vez que se baseou em uma visão produtivista do saber, segundo o padrão neoliberal da eficiência.

A pedra de toque da educação passou a ser a profissionalização do professor, colocando no centro do debate termos como qualidade total, capital humano, habilidades, competências e avaliação de desempenho — tudo em prol de uma escola mais eficiente, que respondesse às demandas do mercado de trabalho, às novas tecnologias e, de forma mais ampla, às exigências de uma sociedade líquida em constante mudança.

Investir apenas na formação do professor não resolve a questão de como inserir a filosofia no cotidiano escolar. Caso contrário, o ensino filosófico apenas reproduziria os vícios do sistema, deixando de ser um instrumento de crítica das estruturas econômicas, políticas e sociais. Além disso, essa perspectiva impede a construção de uma filosofia da disciplina mais consistente.

Nesse viés, Matos observa que o foco atual se desloca do ensino de conteúdos para a própria presença docente e suas possibilidades de atuação, e, nesse sentido, afirma:

Começamos, talvez por isso, a despreocuparmo-nos daquilo que pode – ou deve – o professor de filosofia ensinar na escola e ocuparmo-nos mais com a sua presença nela. Ou seja, hoje estamos mais empenhados em tentar entender as possibilidades de atuação docente na escola, sua concepção, seu desenho pedagógico, sua dimensão institucional, do que com os conteúdos que, eventualmente, poderão lecionar (Matos, 2020, p. 25).

O mais importante é discutir a presença do professor de filosofia na escola, para que se possa pensar melhor a sua atuação. Caso contrário, a inserção dessa disciplina no currículo não representará um avanço efetivo para a escola, que permanecerá reproduzindo os mesmos preconceitos e desigualdades que permeiam a sociedade.

É neste mesmo viés que surge uma reflexão ainda mais ampla, na qual Matos propõe pensar a filosofia na escola de maneira profunda e transformadora. Ele nos convida a deslocar o foco de preocupações meramente pedagógicas ou epistemológicas para a dimensão do vir-a-ser, das possibilidades institucionais e da própria construção de uma filosofia da escola. Assim está pontuado na citação abaixo:

Visto assim, diríamos que a questão é mais política que pedagógica; mais filosófica que epistemológica; mais comprometida com o vir-a-ser do que com o sendo. Nosso intento, com isso, é desde já declarar nossa maior preocupação: fazer uma filosofia da/na escola. Pensar a filosofia como scholé. Estamos perseguindo entender a escola em suas possíveis formatações e possibilidades (Matos, 2020, p. 25).

É fundamental não apenas estabelecermos parâmetros curriculares e de ação para o professor, mas também propormos uma filosofia da escola, que se constrói no concreto, na realidade em que estamos inseridos enquanto professores e alunos.

Deixamos claro que se trata de uma questão mais política que pedagógica, mais filosófica que epistemológica. Isso significa repensarmos a própria escola e seu papel diante da reprodução das estruturas sociais.

A esse respeito, propomos seguir Kohan (2008, p. 18), que entende a escola como “um espaço e um tempo diferenciados que, de alguma maneira, colocam em questão os espaços e os tempos sociais”. Pensar o fazer filosófico no contexto escolar implica refletirmos sobre as formas de transmissão que lhe são inerentes, frequentemente orientadas por um modelo que privilegia resultados práticos — como a diminuição dos índices de reprovação, o aumento do número de aprovados no vestibular e a inserção no mercado de trabalho.

Dando um passo adiante, torna-se imprescindível construirmos uma filosofia da educação capaz de compreendermos em que medida o modelo educacional vigente inibe a filosofia em sua dimensão iconoclasta.

Tal reflexão pode ser desenvolvida, por exemplo, por meio do resgate da dimensão dialógica da educação, como nos propõe Kohan:

A prática filosófica, entendida como um diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (a *philosophía*) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sem limites de todo saber adquirido, mas também a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho (Kohan, 2008, p. 31-32).

A inserção da comunidade nesse processo supõe a retomada do diálogo. Se não são os indivíduos isolados que conferem sentido ao processo educacional, então é necessário fortalecer a busca de saídas por meio do diálogo.

Para que esse processo seja eficaz, ele não prescinde da crítica constante, promovida por meio do questionamento. O ensino da filosofia se realiza pela “perguntação”, conforme a provocação de Matos:

Adianto que busco sugerir o processo de filosofar como Perguntação... Ouso pensar uma filosofia atrevida, que não pare de perguntar. Que não fique circunscrita à arte de responder. Por isso, navego rapidamente no processo de construção do pensamento filosófico amarrado ao propósito de questionar ideias construídas em torno dos conceitos de homem, mulher e mundo (Matos, 2021, p. 23).

Ao adentrar a sala de aula, a Filosofia não pode se reduzir aos ditames de uma normatização excessiva, que avalia a disciplina apenas em termos de eficiência sistêmica. A reflexão sobre esse aspecto torna-se ainda mais pertinente nos dias atuais, em que o debate público tem sido desprovido de seu conteúdo político e a crítica frequentemente se limita à busca de curtidas e à chamada “lacração” nas redes sociais.

No contexto das transformações recentes nas políticas educacionais, observamos o avanço de uma racionalidade neoliberal que redefine os sentidos da educação básica, subordinando-a progressivamente à lógica do mercado. Esse movimento repercute diretamente na organização curricular, esvaziando o caráter formativo, crítico e emancipatório da escola, ao mesmo tempo em que reforça discursos como o da profissionalização precoce, do empreendedorismo e do chamado “projeto de vida”.

É a partir dessa perspectiva crítica que as reflexões de Matos contribuem para desvelar os interesses e contradições subjacentes às reformas educacionais em curso. Nesse contexto, é pertinente trazer à tona as palavras de Matos:

Ora, estamos existindo em uma era em que o neoliberalismo cooptou argumentos da crítica expurgando seu conteúdo político e seu contexto de vizinhança com a militância em prol de causas sociais. É em tal horizonte que uma nova política curricular da educação básica chega abraçada em mentiras com aparência de verdades e patrocinando o apogeu de escolas privadas, que transmutaram a educação em mercadoria. Torna-se a questão da profissionalização um sinônimo de empreendedorismo e o projeto de vida uma armadilha extrema na seara de itinerários e formação geral (Matos, 2021, p. 20).

A transmutação da educação em mercadoria é algo que deve ser discutido e

pensado quando a filosofia retorna à sala de aula. Caso contrário, o próprio ensino da filosofia se amolda a essa lógica, reproduzindo esse modelo mecanicista e mercadológico da educação, no qual o ter, a eficiência, o empreender e mostrar resultados são o princípio e o fim do processo educacional.

Ainda refletindo sobre as reformas educacionais atuais, observamos que a centralidade atribuída a métodos e técnicas tem relegado o sujeito do processo educativo a um plano secundário, priorizando o “quê” e o “como” em detrimento do “quem”. Essa lógica de padronização e controle fragiliza o pensamento crítico e o sentido formativo da educação. Diante desse cenário, Matos relata que:

A pergunta fundadora em voga é o “quê” e “como”, escamotearam o “quem”. Métodos e técnicas antes de pessoas e necessidades. Disciplinas para o disciplinamento - negação - dos corpos e dos saberes. Tempos de ameaças fascistas que prenunciam o óbito compulsório do pensar (Matos, 2021, p. 20).

Refletir sobre essas questões é fundamental para que se resgate a dimensão emancipadora, dialógica, política e problematizadora da educação. A Filosofia não pode se distanciar do mundo concreto nem dos indivíduos em sua concretude, com seus projetos, anseios e idiossincrasias. Compreendemos que a educação deve estar voltada para tudo o que é humano, demasiado humano, para retomar a expressão de Nietzsche. Uma das principais características da Filosofia é, justamente, a problematização do mundo e do próprio ser humano, realizada por meio de uma reflexão constante e crítica.

Tomazetti (2008) defende que a Filosofia, ao contrário do que muitos pensam, não deve ser compreendida como um conjunto de conteúdos prontos a serem transmitidos de forma mecânica aos alunos. Concordamos com a autora ao entendermos que a prática filosófica deve ser concebida como um exercício reflexivo que se constrói no cotidiano, configurando-se como uma atividade que estimula o questionamento e favorece o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse percurso, reconhecemos a crítica à concepção tradicional da Filosofia concebida como uma disciplina voltada exclusivamente à transmissão de um saber fechado e imutável.

A proposta de Tomazetti (2008) consiste em compreender a Filosofia como um processo dinâmico, que envolve a participação ativa dos estudantes. Defendemos que, em vez de se limitar à exposição de teorias filosóficas, o educador deve incentivar os alunos a refletirem sobre questões que emergem de seu próprio

contexto de vida, articulando o saber filosófico à experiência cotidiana.

Ao adotarmos essa perspectiva, compreendemos que o professor contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, estimulando-os a pensar por si mesmos.

Ressaltamos, ainda, que a Filosofia deve assumir um caráter problematizador, partindo das questões que emergem da realidade dos alunos e da sociedade em que estão inseridos. Isso implica reconhecer que a prática filosófica não pode se dissociar das problemáticas sociais e existenciais enfrentadas pelos jovens em sua vivência cotidiana.

Ao problematizarmos a prática docente em Filosofia, é imprescindível compreendê-la como uma práxis situada, realizada nas condições concretas da escola, onde o pensamento se constitui na tensão entre teoria e experiência. É nesse horizonte que Tomazetti e Moraes sustentam:

O ensino da filosofia deve ser avaliado, refletido, planejado tendo como plano de fundo a análise crítica das questões acima suscitadas. O professor de filosofia deverá ser capaz de avaliar o horizonte dos condicionamentos de sua atividade docente com as ferramentas que a própria filosofia lhe dá. Tal ensino não ocorre no vácuo; não se dá em uma escola ideal ou inexistente, que permitiria ao aluno de filosofia dizer, quando de seu estágio docente, que a escola que lhe foi apresentada na universidade não é a mesma que está vivenciando como professor estagiário, ou que “na prática a teoria é outra” (Tomazetti & Moraes, 2016, p. 746-747).

Constatamos que o Ensino da Filosofia nas escolas, em muitos contextos, ocorre de forma fragmentada, com ênfase em uma abordagem excessivamente sistemática e teórica dos grandes filósofos e das principais correntes filosóficas, sem a devida integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

Tomazetti & Moraes (2016) vê essa fragmentação como uma limitação, pois impede que os alunos compreendam a filosofia como uma ferramenta que pode ser aplicada em diversas áreas da vida e do saber.

Diante disso, propõe que o ensino filosófico seja mais integrado e interdisciplinar, abordando temas filosóficos a partir de diferentes perspectivas e relações com outras disciplinas. Ao tratar, por exemplo, da ética, o professor pode não apenas explorar os conceitos filosóficos relacionados à moralidade, mas também problematizar questões contemporâneas de ética aplicada, como os dilemas éticos presentes nos campos da ciência, da tecnologia e da política. Com essa integração, torna-se possível que os estudantes percebam a Filosofia como um

instrumento relevante para a análise crítica do mundo.

Além disso, entendemos que a Filosofia deve orientar-se não apenas para a construção do conhecimento teórico, mas também para a ação transformadora na realidade. Ao ensinar filosofia, o educador deve buscar despertar nos alunos a compreensão de que a Filosofia tem um papel fundamental na transformação da sociedade, seja no campo político, social, ético ou cultural.

Esse processo de transformação não se limita ao espaço escolar. Consequentemente, os alunos devem ser incentivados a levar as discussões filosóficas para além da sala de aula, aplicando os conceitos e reflexões filosóficas às situações concretas de seu cotidiano. Sob esse enfoque, concebemos a Filosofia como uma prática que contribui para a formação de uma sociedade mais reflexiva, crítica e democrática.

Retomamos, assim, a questão do papel do professor, compreendendo-o como sujeito da práxis educativa e não como mero transmissor de conteúdos. Entendemos que o educador em Filosofia deve atuar como mediador do processo formativo, criando condições para que o pensamento se exerça de modo autônomo, crítico e reflexivo. Nessa visão, sua ação pedagógica consiste em abrir espaços para o questionamento, o diálogo e a construção compartilhada do saber, onde ensinar e aprender se entrelaçam como momentos de um mesmo movimento formativo.

Reconhecemos, ainda, que essa mediação não se realiza de forma abstrata, mas se inscreve no contexto histórico, social e cultural dos estudantes. Atentar para suas experiências, linguagens e visões de mundo constitui condição fundamental para que a prática filosófica se torne significativa.

Tal compreensão exige uma postura pedagógica flexível e aberta, que favoreça a apropriação dos conceitos filosóficos de maneira pessoal e contextualizada. Além disso, essa abordagem pressupõe uma atitude de escuta e acolhimento por parte do docente, possibilitando a participação ativa dos estudantes nas discussões e fortalecendo seu engajamento crítico.

Aproximar as discussões filosóficas da vida do estudante é algo essencial, conforme aponta Sílvia Galo (2007), o qual desenvolve a ideia de que a filosofia deve ser entendida como uma reflexão crítica sobre a realidade social.

Para Gallo, a Filosofia não pode assumir um caráter abstrato nem se distanciar da vida concreta dos estudantes; ao contrário, deve funcionar como uma ferramenta de análise e compreensão crítica do mundo em que vivem. Assim:

A filosofia não pode ser uma disciplina isolada, desvinculada da realidade social e das questões que afligem os alunos. Ao contrário, ela deve ser uma prática crítica que os ajude a compreender e a transformar o mundo ao seu redor (Galo, 2007, p. 34).

Essa visão crítica está em sintonia com a proposta de Elisete Tomazetti, que também enfatiza a necessidade de tornar a Filosofia acessível e conectada ao cotidiano dos estudantes.

No entanto, compreendemos que Gallo avança ainda mais ao defender que a Filosofia não se reduz a uma prática reflexiva individual, mas se constitui como uma prática orientada para a transformação social. Para o autor, os estudantes devem ser estimulados a mobilizar a Filosofia como instrumento de questionamento das estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam suas vidas.

Outro aspecto central de sua proposta diz respeito ao papel do debate e do diálogo na prática filosófica. Gallo (2007) defende que a sala de aula deve configurar-se como um espaço no qual os alunos possam expressar suas ideias, ouvir o outro e, a partir dessas trocas, desenvolver uma compreensão mais crítica e articulada dos temas discutidos. Nesse sentido, o autor sugere que a Filosofia não deve ser concebida apenas como transmissão de conteúdos teóricos, mas como uma prática permanente de diálogo, que envolve tanto os estudantes quanto o professor. Tal posicionamento encontra-se em consonância com os demais pensadores mobilizados nesta pesquisa.

O debate filosófico, afirma Gallo (2007, p. 52), não é “apenas uma técnica de ensino, mas uma atitude pedagógica fundamental, que permite aos alunos confrontar suas ideias com as de outros e, a partir disso, construir uma compreensão mais ampla e crítica da realidade”. Compreendemos, portanto, que o professor de Filosofia deve atuar como facilitador desse debate, criando um ambiente de respeito e escuta, no qual as diferentes opiniões possam ser discutidas de forma construtiva.

Assim, a prática do debate não se configura apenas como um método didático, mas também como um modo de formar estudantes capazes de pensar criticamente e de questionar as informações que recebem, desenvolvendo uma postura reflexiva diante da realidade.

A filosofia é vista como uma disciplina essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar as injustiças e os problemas sociais que estes enfrentam. O ensino de Filosofia deve ir além do simples aprendizado de conceitos e

teorias, configurando-se como um instrumento para formarmos cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade. Conforme afirmamos a partir de Galo (2007, p. 61), “a filosofia deve ser uma prática de formação ética e política, que ajude os alunos a se posicionarem diante das questões sociais e a agirem de forma consciente em favor da justiça e da igualdade”. Essa perspectiva resgata uma ideia central do pensamento filosófico: a capacidade de questionar o mundo e agir para transformá-lo.

Consideramos que o ensino de Filosofia se constitui como um processo formativo que extrapola os limites da sala de aula, influenciando a postura ética e política dos alunos em sua vida cotidiana. Destacamos também a importância de que os professores se mantenham em constante formação, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e buscando sempre novas maneiras de ensinar Filosofia. Seguindo essa linha de pensamento, Galo sustenta que:

O professor de filosofia precisa ser, antes de tudo, um filósofo, que esteja sempre disposto a questionar e a repensar suas práticas, para que possa proporcionar uma educação de qualidade e realmente transformadora para seus alunos (GALO, 2007, p. 70).

Ao refletirmos sobre o pensamento de Sílvio Galo, entendemos que, em primeiro lugar, devemos assegurar a presença efetiva da Filosofia no cotidiano da sala de aula. Somente após consolidarmos esse espaço de reflexão e diálogo é que poderemos aprofundar a discussão sobre a formação do professor.

Acreditamos que garantir o ensino filosófico enquanto prática viva e crítica permite que a disciplina cumpra sua função ética, estimulando nos alunos a capacidade de questionar, refletir e intervir de maneira consciente na sociedade.

Todas essas questões nos mostram que o ensino de Filosofia é uma prática complexa, permeada por desafios, mas também dotada de grande potencial transformador. Reconhecemos que a Filosofia não se limita a uma disciplina a ser ensinada, mas se apresenta como uma experiência de vida capaz de modificar a maneira como os alunos se relacionam com o mundo.

Portanto, entendemos que a problemática do ensino de Filosofia não se restringe a questões técnicas ou metodológicas, mas diz respeito à forma como a Filosofia pode ser vivenciada no cotidiano escolar e na vida dos estudantes. A partir disso, avaliamos como a BNCC (2017) articula esses elementos, permitindo-nos trabalhar os valores éticos no âmbito da Filosofia.

Ao analisarmos a reinserção da Filosofia no currículo escolar, especialmente no Ensino Médio, concluímos que não podemos compreendê-la apenas como uma conquista formal ou normativa. Devemos considerar as condições concretas em que essa reinserção ocorre, assim como as contradições internas do próprio currículo, em especial da BNCC (2017), que podem tensionar ou limitar o potencial transformador da disciplina.

A crítica dos autores analisados — Matos (2020), Kohan (2014), Tomazetti (2008) e Galo (2007) — nos mostra um conflito estrutural entre o ideal filosófico e o modelo educacional hegemônico, ancorado em princípios neoliberais. Como já denunciado por Matos (2021), o discurso da qualidade educacional, amplamente propagado pela Base Nacional, oculta uma agenda de controle, produtividade e gestão eficiente do ensino. Observamos que a profissionalização do professor passa a ser moldada por critérios de desempenho e empregabilidade, reduzindo a docência a um ato técnico, desvinculado de suas dimensões éticas, políticas e existenciais.

Diante desse cenário, reconhecemos que o ensino de Filosofia corre o risco de ser esvaziado de sua potência crítica e reflexiva, tornando-se uma prática instrumental e distante de sua vocação emancipatória. Ao inserirmos a disciplina em um currículo orientado por competências e habilidades, percebemos que ela pode perder sua vocação originária: o questionamento dos fundamentos dos discursos, das instituições e dos valores vigentes.

Como lembra Galo (2007), não podemos permitir que a Filosofia seja transformada em mais uma ferramenta de adaptação social ou de empreendedorismo juvenil, pois isso equivaleria a amputar sua dimensão radical e crítica.

Defendemos que a Filosofia não deve se limitar a ensinar “o que pensar” ou “como pensar”. Ela deve nos permitir questionar por que pensamos como pensamos e quais são as consequências políticas, sociais e históricas desses modos de pensamento. Isso exige que o ensino filosófico se oponha frontalmente ao modelo que transforma a educação em mercadoria e o estudante em consumidor de conteúdos. Como afirma Kohan (2014), devemos reposicionar a escola eticamente e temporalmente, compreendendo-a como espaço de suspensão do produtivismo e de abertura ao pensamento gratuito, lento e incômodo — em suma, à *scholé*.

Tomazetti (2008) propõe que rompamos com o paradigma transmissivo da

Filosofia, que reduz a disciplina à exposição de teorias, doutrinas e sistemas prontos. Percebemos que tal paradigma distancia a disciplina dos alunos e a transforma em uma linguagem cifrada, acessível apenas àqueles que detêm a chave interpretativa dos “grandes filósofos”. Como consequência, o estudante não se reconhece nas questões discutidas em sala de aula, gerando alienação e desinteresse.

Defendemos que o ensino de Filosofia deve ser reconfigurado como experiência vivida, enraizada nas inquietações existenciais e sociais dos alunos. Partimos da realidade concreta para, a partir dela, problematizar conceitos como liberdade, justiça, bem, mal, verdade, poder e identidade. Nessa perspectiva, a Filosofia não se apresenta como um saber aplicado à vida; ela emerge como a própria vida interrogada, pensada e reimaginada.

Essa concepção rompe com a fragmentação curricular e propõe uma abordagem interdisciplinar e dialógica, na qual a Filosofia se abre às ciências, às artes, à literatura e aos problemas da comunidade. Compreendemos que a escola não deve se limitar à reprodução de saberes, mas constituir-se como espaço de produção coletiva de sentidos.

Todos os autores analisados destacam a centralidade do professor na construção de um ensino filosófico significativo. Para Galo (2007), o professor de Filosofia precisa ir além da aplicação de técnicas didáticas; ele se configura como um intelectual em permanente formação, um pensador de sua própria prática e um sujeito sensível à complexidade do contexto escolar.

Matos (2020) reforça que devemos pensar o professor a partir de sua presença concreta na escola, e não apenas de sua qualificação técnica. Ao habitar a escola, o professor de Filosofia tensiona seus espaços, seus tempos e seus modos de subjetivação, assumindo o papel de agente de problematização e resistência à lógica da normalização e da homogeneização.

Kohan (2008), por sua vez, enfatiza que a prática filosófica é essencialmente relacional, construída no diálogo coletivo e no exercício contínuo da escuta. Reconhecemos que o professor, nessa perspectiva, não ocupa o lugar de detentor do saber, mas o de co-investigador, criando as condições para que o pensamento aconteça em meio à diversidade de vozes.

Defendemos que o ensino de Filosofia exige de nós, professores, uma disposição simultaneamente afetiva e política: estar com os alunos, escutar suas inquietações e provocar o pensamento não por meio de respostas prontas, mas pelo

estímulo à dúvida, à curiosidade e à crítica. Tal postura demanda coragem, pois, como adverte Matos (2021), vivemos tempos em que o próprio ato de pensar se vê ameaçado por discursos autoritários que promovem o “óbito compulsório do pensamento”.

Diante das ameaças que atravessam o espaço escolar — censura, negacionismo, conservadorismo moral e vigilância ideológica —, entendemos que ensinar Filosofia torna-se também um ato de resistência. Precisamos lutar pelo direito de perguntar, de duvidar e de imaginar alternativas. A Filosofia, nesse sentido, assume um papel contra-hegemônico, resgatando a escola como espaço de invenção democrática e de crítica radical às estruturas que oprimem e invisibilizam sujeitos.

Como enfatiza Galo (2007), a Filosofia deve formar sujeitos éticos e politicamente engajados, capazes de se posicionar diante das injustiças e de atuar na transformação do mundo. Compreendemos que essa concepção de ensino ultrapassa os muros da escola e nos convoca, alunos e professores, a sermos protagonistas de nossa própria história.

A partir das reflexões de Matos, Kohan, Tomazetti e Galo, entendemos que o ensino de Filosofia não pode ser reduzido a uma técnica ou a um conjunto de conteúdos normatizados pela BNCC. Ele se configura como um modo de existência na escola, uma prática ética e política que desafia as estruturas estabelecidas e nos convoca, professores e estudantes, à criação de novos sentidos para a vida em comum.

Diante de tais reflexões chegamos à conclusão de que é necessário:

1. Superar a lógica tecnocrática e neoliberal que orienta o currículo oficial;
2. Reposicionar o professor como agente crítico e mediador da experiência filosófica;
3. Reconhecer a escola como espaço de tensão, resistência e possibilidade;
4. Articular o ensino da Filosofia à vida concreta dos sujeitos que habitam a escola;
5. Resgatar a dimensão ética, política e emancipadora do filosofar.

A Filosofia, quando vivida de forma plena, tem o poder de reencantar a escola, resgatando-a como lugar do pensamento, da escuta e da imaginação política. E isso, talvez, seja um dos maiores desafios — e também das maiores esperanças — da educação em tempos sombrios.

Continuar esse caminho filosófico dentro da escola significa, antes de tudo, romper com a lógica tecnicista que transforma o aprendizado em mera preparação para o mercado. Significa reabrir espaços para o diálogo autêntico, onde perguntas importam mais do que respostas prontas, e onde o conhecimento é construído coletivamente, a partir da experiência e da sensibilidade de cada sujeito.

A filosofia na escolar não deve ser encarada apenas como disciplina, mas como prática de liberdade — como exercício constante de questionar o mundo, de estranhar o que parece natural, de imaginar o que ainda não é. Para tanto, ela convoca educadores e educandos a se colocarem em movimento, não apenas intelectual, mas também ético e político.

Quando o pensamento é estimulado a florescer, quando a escuta se torna um gesto pedagógico radical e a imaginação política é reconhecida como potência transformadora, a escola deixa de ser um espaço de adestramento para se tornar um território de formação crítica.

É nesse espaço que se cultivam sujeitos capazes de resistir à barbárie, de sonhar coletivamente e de reconstruir, com coragem e sensibilidade, as possibilidades de um mundo mais justo.

5 COMO A NOVA BNCC (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM) TRAZ ELEMENTOS IMPORTANTES QUE CONTRIBUEM PARA A EXPERIÊNCIA DOS VALORES ÉTICOS NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo estaremos abordando a reforma da BNCC (2014), como é de nosso conhecimento, a Lei federal nº 14.945/2024 alterou a composição da matriz curricular do Ensino Médio. Essa reforma propõe oferecer aos estudantes uma formação integral, de acordo com suas aspirações. Dentre as alterações presentes na lei estão a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) de 1.800h para 2.400h e a integração dos Itinerários Formativos (IF) à FGB em forma de aprofundamento, de acordo com o interesse dos estudantes.

A reintrodução da Filosofia no currículo do Ensino Médio, promovida a partir das reformulações da BNCC, reacendeu discussões acerca de seu papel no processo formativo dos estudantes. Embora sua presença represente um avanço no reconhecimento da importância do pensamento crítico na educação, é necessário analisar em que condições essa inserção ocorre e quais são as contradições internas ao novo documento que podem restringir o potencial emancipador da disciplina.

No contexto do Estado de Pernambuco, a reforma curricular tem buscado alinhar-se às diretrizes nacionais, propondo uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto, esse modelo tende a priorizar resultados mensuráveis e utilitaristas, o que pode esvaziar a dimensão filosófica da reflexão e do diálogo.

Assim, tornamo-nos conscientes da importância de compreendermos como o ensino de Filosofia pode afirmar sua especificidade dentro desse novo paradigma, mantendo viva sua vocação ética, crítica e humanizadora.

5.1 A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por diversas reformas com o objetivo de atender às novas demandas sociais, econômicas e culturais. A promulgação da nova BNCC (BRASIL, 2017) e a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representam dois marcos centrais nesse processo. Ambas iniciativas vieram com a promessa de modernizar a escola, flexibilizar

percursos formativos e tornar o ensino mais alinhado às expectativas contemporâneas.

Contudo, a implementação simultânea dessas mudanças suscitou, a despeito de suas promessas e debates intensos entre educadores, pesquisadores e gestores públicos. Os impactos foram sentidos ao longo deste período, gerando mudanças no currículo e na formatação do Ensino Médio.

Contudo, surgem contradições nesse novo cenário, especialmente quando se analisam os pontos de convergência e tensão entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Ambas as propostas representam uma tentativa ambiciosa de repensar a escola brasileira, buscando torná-la mais dinâmica, significativa e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, embora apresentem avanços conceituais e metodológicos, sua efetividade depende de condições concretas de implementação e de um compromisso real com a redução das desigualdades educacionais.

Sem assumirmos esse compromisso ético e político, corremos o risco de que tais políticas reforcem, em vez de superar, as disparidades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro. O debate atual nos evidencia que, para além das reformas curriculares, precisamos repensar o próprio modelo de financiamento e gestão da educação pública no Brasil, garantindo a todos os estudantes o direito a uma educação de qualidade e a possibilidade de construirmos projetos de vida dignos

A Base Nacional é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Ao propor a garantia da equidade e da qualidade educacional, o documento reafirma seu compromisso com a redução das desigualdades e com a efetivação dos direitos de aprendizagem como princípio orientador da educação básica.

Tal diretriz busca assegurar que todos os alunos, independentemente de seu contexto social, cultural ou econômico, tenham acesso a uma formação integral, que contemple o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e cidadãs necessárias à participação consciente e responsável na sociedade.

Nesse contexto, o Ensino da Filosofia assume papel essencial, pois contribui para que o estudante compreenda criticamente o mundo e a si mesmo, refletindo sobre os valores que orientam suas ações.

A Base Nacional está estruturada em dez competências gerais, que orientam toda a prática pedagógica. Entre elas, destacam-se a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação ética e cidadã. Essas competências dialogam com as necessidades de uma sociedade em constante transformação, onde a capacidade de aprender continuamente se torna essencial.

Sob a perspectiva de Sacristán (2000), o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma construção social e histórica. Assim, a BNCC pode ser vista tanto como uma resposta às demandas contemporâneas quanto como um instrumento político de regulamentação do ensino. Aprovada em 2017, a Reforma do Ensino Médio propôs mudanças estruturais significativas, como a ampliação da carga horária, a flexibilização curricular e a organização de itinerários formativos.

De acordo com a nova legislação, 60% da carga horária é composta pela formação geral básica, e 40% reservados para itinerários formativos. Esses itinerários são divididos nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Segundo Krawczyk e Ferretti (2018, p. 42), a Reforma do Ensino Médio pretende “oferecer maior protagonismo aos estudantes”, ao propor uma organização curricular mais flexível e centrada no desenvolvimento de competências que valorizem os interesses e os projetos de vida dos jovens. Essa proposta, em consonância com a Base Nacional Curricular, busca aproximar a escola da realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No entanto, essa perspectiva exige condições pedagógicas e estruturais que garantam a efetiva participação dos alunos nas decisões sobre seu percurso formativo. Do contrário, o protagonismo estudantil corre o risco de se tornar apenas um discurso retórico, desvinculado da prática escolar e das reais possibilidades de emancipação e autonomia crítica que a educação deve proporcionar.

No entanto, essa intenção enfrenta barreiras concretas, como a falta de infraestrutura e a formação docente insuficiente.

A proposta de itinerários formativos pretende favorecer a autonomia do estudante e a construção de projetos de vida mais personalizados. Entretanto, em contextos escolares marcados por desigualdades estruturais, existe o risco de que a Reforma do Ensino Médio aprofunde as disparidades educacionais, uma vez que estudantes de regiões periféricas podem ter acesso a um número reduzido de opções formativas e oportunidades de desenvolvimento integral (Frigotto, 2017).

A prática docente é significativamente impactada pela implementação da BNCC, uma vez que os professores precisam adaptar-se a novas metodologias, desenvolver projetos interdisciplinares e orientar os estudantes em suas escolhas de itinerários formativos. Para que essas mudanças sejam efetivas, torna-se imprescindível uma formação continuada de qualidade, capaz de promover reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas aos princípios da educação integral, conforme defendem Libâneo (2012) e Perrenoud (2000).

Com efeito, a implementação e a sustentabilidade dessas mudanças enfrentam diversos desafios. Entre os principais obstáculos para a consolidação e: a formação adequada de professores para lidar com os novos currículos; a infraestrutura escolar suficiente para atender aos itinerários formativos; a garantia de equidade no acesso às diferentes áreas de conhecimento; a participação efetiva da comunidade escolar na elaboração dos currículos locais e o financiamento adequado das redes de ensino.

Esses desafios evidenciam que os avanços normativos precisam ser acompanhados de ações concretas e planejadas, garantindo que as propostas educacionais promovam efetivamente a aprendizagem integral e contribuam para a redução das desigualdades educacionais.

No que concerne à questão do financiamento, vale à pena trazer o alerta de Cury (2018), quando este afirma que sem políticas de financiamento e apoio técnico às redes de ensino, a promessa de inovação corre o risco de se tornar apenas um discurso vazio.

Com a nova lei, a carga horária anual do Ensino Médio passou a ser de oitocentas horas (BRASIL, 2017). Há elementos destacados pela lei, como a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica e não necessariamente no ensino médio. Porém, cabe aqui destacar a modificação que ocorreu no artigo 36 da LDB, a respeito do currículo do ensino médio. Essa modificação aparece no artigo 4º da lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017):

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Já não se fala mais em Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias, mas em itinerários formativos, que estão inclusos em cinco áreas de formação. A filosofia e a sociologia se enquadrariam, então, na área de concentração IV, das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Elas continuam obrigatórias, mas como estudos e práticas, não como disciplinas autônomas. As únicas disciplinas obrigatórias, em todas as séries do Ensino Médio, são a língua portuguesa e a matemática, conforme dispõe os parágrafos 2º e 3º, do artigo 3º da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017):

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

A despeito do discurso em torno da formação integral do aluno, observa-se, na referida lei, uma tendência ao fomento do ensino técnico e profissional. Nesse sentido, vale destacar o que Maurício descreve a respeito da formação integral que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009, p. 54-55).

Quando o foco da educação recai exclusivamente a formação técnica, ele se distancia desta premissa da formação integral. Na nova redação do artigo 36 da LDB e visto que o:

Art. 36 § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Brasil, 2017)

É possível notar essa ênfase na formação técnica, o que de certa forma contradiz o discurso da preocupação com a formação integral do ser humano que foi, de certa forma, o aspecto mais relevante da LDB, (Lei 9.394/96), como se pode depreender do que está posto em seu artigo 1º da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Por outro lado, o artigo 2º da (LDB) reforça de modo significativo a concepção de educação integral, ao compreender o processo educativo como uma responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado, orientada pelos princípios da liberdade, da solidariedade humana e da formação plena do sujeito. Nessa entoadada, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas visa ao desenvolvimento integral do educando, conforme expressa o próprio texto legal:

A educação e dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Diferentemente do que ocorria na legislação anterior, a lógica do mercado parece ditar os rumos e a razão de ser do processo educativo. Neste cenário de prevalência da dimensão mercantil, o Ensino da Filosofia acaba sofrendo sérias ranhuras, exigindo dos educadores uma criatividade ainda maior, de modo a se criar uma trincheira intelectual e pedagógica de resistência.

Tal resistência implica pensar e trabalhar estes saberes dentro de uma perspectiva mais reflexiva, a partir dos elementos abordados no tópico anterior, quando se falava das habilidades que devem ser buscadas na formação do aluno do ensino médio.

A este respeito, vale à pena refletir acerca das palavras de Krawczyk, quando diz que:

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. A pergunta que nós devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é: como pode a instituição escolar participar dessa construção? Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma

simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão (Krawczyk, 2011, p. 767).

As palavras de Krawczyk coadunam-se perfeitamente com o que nos propomos a discutir, a saber: a relevância do ensino de Filosofia na construção dos valores morais, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista de sociedade. Quando o aluno do Ensino Médio é confrontado com a produção, a legitimação e a importância dos valores morais, entendemos que ele é convidado a exercitar a capacidade reflexiva própria do ser humano.

Nesse processo, dialogamos que a Filosofia, ainda que atue como itinerário formativo e não como disciplina autônoma, pode oferecer uma contribuição significativa ao possibilitar a análise crítica, a construção de valores éticos e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos estudantes. A BNCC, concluída em 2018, expressa, de certo modo, essas contradições e possibilidades no que se refere ao ensino de Filosofia na escola, evidenciando tanto os desafios quanto as oportunidades para a formação ética, crítica e cidadã.

Embora a BNCC e a Reforma do Ensino Médio compartilhem a retórica da flexibilização e da centralidade do aluno, reconhecemos a existência de tensões importantes entre as duas propostas. A obrigatoriedade de componentes como Matemática e Língua Portuguesa nos três anos do Ensino Médio contrasta com a ideia de liberdade de escolha (SILVA, 2019). Adicionalmente, observamos que a forma como a diversidade regional e cultural do Brasil é tratada revela limites importantes.

A BNCC propõe uma homogeneização curricular que pode desconsiderar especificidades locais, conforme apontam Apple (2000) e Torres (2001), ao discutirem a relação entre globalização e educação. Essa questão configura-se como particularmente complexa em um país de dimensões continentais como o Brasil, no qual diferentes regiões apresentam realidades sociais, econômicas e culturais profundamente distintas, o que impõe desafios adicionais à implementação de políticas educacionais equitativas.

Além disso, concordamos com Saviani (2017) ao chamar atenção para o fato de que a reforma favorece uma visão instrumental da educação, centrada na empregabilidade, em detrimento de uma formação integral e humanista. Essa crítica

é reforçada por Frigotto (2017), que alerta para o risco de a educação técnica e profissionalizante suplantarem a formação crítica.

Uma dimensão igualmente relevante em nossa análise diz respeito ao impacto da implementação dos itinerários formativos nas redes públicas de ensino. Enquanto escolas privadas de elite conseguem oferecer uma ampla variedade de itinerários, constatamos que muitas escolas públicas enfrentam sérias limitações de infraestrutura, escassez de professores com formação específica e dificuldades de gestão, o que compromete a efetivação do princípio da equidade educacional defendido pela BNCC.

Como resultado, a promessa de liberdade de escolha tende a se transformar em uma escolha limitada ou inexistente para a maioria dos estudantes, aprofundando as desigualdades educacionais já existentes.

Nesse debate, consideramos imprescindível levar em conta também o papel das avaliações externas. Se, por um lado, exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) buscam alinhar-se às novas diretrizes da BNCC, por outro, entendemos que podem reforçar uma padronização que esvazia o ideal de um currículo diversificado e contextualizado. Segundo Lopes e Macedo (2011), há o risco de que as escolas passem a “ensinar para o teste”, restringindo a criatividade pedagógica e a construção de aprendizagens significativas.

Defendemos que a eficácia de qualquer reforma educacional está diretamente relacionada ao papel do professor como sujeito da transformação pedagógica. No caso da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, essa relação revela-se ainda mais evidente, uma vez que a complexidade das mudanças propostas exige dos docentes uma postura ativa, reflexiva e inovadora diante do novo currículo. No entanto, reconhecemos que o sistema educacional brasileiro historicamente negligencia as condições objetivas necessárias para que essa atuação docente se realize de forma plena.

Observamos que a formação inicial, muitas vezes excessivamente teórica ou tecnicista, não prepara adequadamente os futuros professores para o enfrentamento dos desafios concretos da escola pública. Além disso, conforme aponta Nóvoa (1992), compreendemos que o professor não deve ser concebido apenas como um técnico transmissor de conteúdos, mas como um intelectual que constrói saberes pedagógicos a partir da prática. Faz-se, portanto, urgente repensarmos os currículos

dos cursos de licenciatura, articulando teoria e prática de maneira dialógica e significativa.

No que diz respeito à formação continuada, ainda que presente no discurso oficial das reformas, constatamos que essa proposta se materializa de forma fragmentada, esporádica e desconectada dos contextos locais. A lógica de cursos pontuais, frequentemente ofertados em formato remoto e despersonalizado, pouco contribui para a construção de uma comunidade docente crítica e colaborativa.

Como destaca Tardif (2002), reconhecemos que o saber docente é um saber prático, construído no cotidiano da sala de aula, que precisa ser valorizado e sistematizado como conhecimento profissional legítimo.

Cabe ainda destacar a questão da carga de trabalho dos professores. Com a ampliação da carga horária do Ensino Médio, os docentes passaram a enfrentar uma demanda ainda maior de planejamento, avaliação e atendimento aos estudantes, o que exige suporte institucional adequado e políticas de formação continuada que reconheçam e fortaleçam seu papel na efetivação das mudanças curriculares.

Em muitos casos, observamos que são obrigados a assumir componentes curriculares para os quais não possuem formação específica, especialmente nos itinerários formativos, o que gera insegurança pedagógica e compromete a qualidade da aprendizagem.

Conforme aponta Oliveira (2021), identificamos que o professor é frequentemente tratado como mero executor das reformas, e não como protagonista de sua construção. Diante disso, defendemos que qualquer política educacional que almeje uma transformação efetiva precisa partir da escuta e da valorização dos docentes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e políticos da educação.

Um dos pilares discursivos da Reforma do Ensino Médio é o protagonismo juvenil, compreendido como a capacidade de o estudante tomar decisões sobre seu percurso formativo com base em seus interesses e projetos de vida. Avaliamos que essa perspectiva, embora atraente à primeira vista, apresenta limitações estruturais profundas quando confrontada com a realidade das escolas públicas brasileiras. A liberdade de escolha pressupõe, antes de tudo, a existência de opções reais e acessíveis.

Entretanto, constatamos que a maioria das escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas e nas zonas rurais, enfrenta sérias restrições em termos de

infraestrutura, número de professores, laboratórios, bibliotecas e acesso à tecnologia.

Como consequência, verificamos que os itinerários formativos são, muitas vezes, definidos não a partir da escuta dos estudantes, mas das limitações materiais da própria escola. Assim, aquilo que deveria configurar-se como escolha acaba se transformando em imposição. Frigotto (2019) evidencia que a lógica da reforma ignora as desigualdades sociais e culturais, tratando o estudante como um sujeito abstrato, desprovido de contexto. Dessa forma, a promessa de personalização do ensino converte-se, na prática, em mais uma expressão da seletividade do sistema educacional.

Ao compararmos realidades distintas, observamos que, enquanto em escolas privadas de elite os estudantes têm acesso a todos os itinerários formativos, orientação vocacional qualificada, oficinas extracurriculares e apoio psicológico, nas escolas públicas os jovens frequentemente se deparam com um modelo fragmentado e limitado, voltado para o mercado de trabalho de baixa qualificação. Essa disparidade evidencia profundas desigualdades educacionais e compromete a efetivação da formação integral defendida pela nova Base Nacional Curricular Comum.

Além disso, argumentamos que a valorização excessiva da formação técnica e profissional, sem uma base sólida de formação humanista, pode conduzir estudantes das camadas populares a uma inserção precoce e precarizada no mercado de trabalho. Tal realidade contraria o princípio da formação integral e contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Saviani (2008), ao discutir o papel histórico da escola pública, alerta que ela deve garantir o acesso aos conhecimentos universais como condição indispensável para a emancipação individual e coletiva.

Ao relativizar o acesso a disciplinas como Filosofia, Sociologia, História e Artes, compreendemos que a reforma fragiliza a formação crítica dos jovens, convertendo a escola em um espaço funcional à lógica do capital. Nesse contexto de tensão entre mercado e educação, defendemos que a Filosofia — mesmo desvalorizada institucionalmente — emerge como um campo de resistência epistêmica e ética. Ainda que inserida nos itinerários formativos e não mais como disciplina obrigatória em todas as séries, ela permanece como espaço privilegiado de formação crítica, reflexiva e emancipatória.

Conforme argumenta Marilene Chauí (2000), compreendemos que a função da Filosofia na escola não é oferecer respostas prontas, mas auxiliar os estudantes na formulação de perguntas relevantes sobre si mesmo, sobre a sociedade e sobre o mundo. Desse modo, promove-se o exercício da dúvida, da problematização e da argumentação, competências essenciais para a vida democrática e para a construção da autonomia intelectual. Ademais, ressaltamos que, por seu caráter interdisciplinar, a Filosofia pode dialogar com todas as áreas do conhecimento, contribuindo para projetos pedagógicos que articulem teoria e prática, saber escolar e vida cotidiana, convidando o estudante a pensar o mundo em sua complexidade.

Nesse sentido, defendemos que a presença da Filosofia nos currículos não deve ser compreendida como algo decorativo ou circunstancial, mas como elemento estruturante de uma educação verdadeiramente humanista. Como afirma Morin (2002), uma educação voltada para o futuro precisa preparar os sujeitos para lidar com a incerteza, a complexidade e a diversidade, exigindo, cada vez mais, um pensamento crítico e ético.

Entendemos, ainda, que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio não se configuram apenas como construções técnicas, mas como produtos de disputas políticas e ideológicas. O modo como a educação é organizada, os conhecimentos que são valorizados e os sujeitos que são priorizados refletem projetos distintos de sociedade. Apple (2003), aponta que as reformas educacionais frequentemente se apresentam como neutras ou técnicas, mas carregam intencionalidades políticas profundas, muitas vezes alinhadas aos interesses do capital e à lógica da produtividade.

Diante disso, afirmamos que a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade deve ser compreendida também como uma luta política, sustentada por uma visão crítica da educação e do papel do Estado. Não basta resistir aos retrocessos; é necessário construir alternativas que coloquem no centro da política educacional os sujeitos historicamente marginalizados: os pobres, os negros, os indígenas, as mulheres, as populações LGBTQIA+ e os moradores das periferias.

Como propõe Dussel (2007), compreendemos que uma pedagogia da libertação implica escutar os excluídos e construir, com eles, novos horizontes de sentido para a educação. A escola deve constituir-se como espaço de encontro, diálogo, reconhecimento e construção de futuros possíveis. Assim, defendemos que

a formação integral — frequentemente proclamada e, não raras vezes, esvaziada — precisa ser resgatada em sua potência transformadora.

A análise das reformas educacionais recentes no Brasil revela, portanto, um cenário complexo, no qual promessas de inovação convivem com riscos de regressão e aprofundamento das desigualdades. As reformas curriculares em nível nacional, embora apresentem aspectos positivos, como a flexibilização curricular e o foco nos projetos de vida dos estudantes, incorrem em contradições profundas quando não são acompanhadas por políticas públicas efetivas. A retórica da modernização, quando dissociada da realidade concreta das escolas públicas, tende a produzir apenas adaptações superficiais, reforçando a lógica da exclusão.

Cabe, assim, à comunidade educativa, à universidade, aos movimentos sociais e à sociedade civil realizar uma leitura crítica dessas políticas e intervir ativamente na construção de uma escola democrática, plural, crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

À luz desta pesquisa, observamos que o ensino de Filosofia — mesmo em um cenário adverso — continua sendo uma trincheira fundamental para o pensamento livre e para a formação de cidadãos conscientes e ativos. Em tempos de homogeneização curricular e tecnicismo educacional, pensar filosoficamente constitui um ato de resistência.

Em suma, concluímos que a articulação entre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio apresenta potenciais avanços, mas também reproduz e, em alguns casos, aprofunda contradições históricas da educação brasileira, exigindo reflexão crítica permanente e acompanhamento rigoroso de sua implementação.

5.2 A nova BNCC frente ao ensino da Filosofia

A promulgação da BNCC em 2017 representou um marco na educação brasileira, estabelecendo diretrizes unificadas para a Educação Básica. No que tange ao ensino de Filosofia, a BNCC provocou uma reconfiguração de sua inserção curricular, antes amparada pela obrigatoriedade instituída pela Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008). A nova base integra a Filosofia como componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, submetendo-a a uma estrutura por competências e habilidades, em detrimento de uma abordagem puramente temático-histórica.

Essa mudança suscita debates sobre a natureza do filosofar na escola: seria a Filosofia reduzida a instrumento de "pensamento crítico" genérico, ou mantém sua especificidade como campo do saber? Para Gallo (2012), a filosofia escolar deve equilibrar formação conceitual e aplicabilidade, evitando tanto o academicismo estéril quanto o pragmatismo vazio.

Na verdade, o grande desafio pedagógico para o ensino da filosofia é como equilibrar o estudo dos grandes problemas filosóficos, que transcendem tempo e espaço, com a demanda por um ensino que dialogue com as realidades concretas dos estudantes? Essas questões acabam ressoando na questão ética, relacionada à construção da cidadania.

A Filosofia, desde suas origens, caracteriza-se por abordar questões universais, tais como a natureza da justiça, a possibilidade do conhecimento e o sentido da existência. Autores como Platão, Kant e Hegel, para citar alguns exemplos, construíram sistemas de pensamento que buscam respostas válidas para além de contextos específicos.

Diante dos fatos, o ensino filosófico tradicionalmente privilegia o contato com textos canônicos, entendendo que a formação filosófica exige o engajamento com ideias que desafiam noções imediatas e cotidianas.

Sendo assim, uma abordagem puramente universalista pode apresentar dois riscos principais: o primeiro é o distanciamento da realidade discente. Quando a Filosofia é ensinada como um conjunto de teorias abstratas, sem conexão com o mundo vivido pelos estudantes, corre-se o risco de torná-la hermética e desinteressante. Como aponta Gallo (2012, p. 32), "o filosofar só se efetiva quando o aluno percebe que aquelas questões dizem respeito à sua própria existência".

O segundo risco é a desconsideração de marcadores sociais: Temas como colonialidade, gênero e desigualdade social, que são centrais para a experiência de muitos estudantes brasileiros, podem ser negligenciados em prol de uma "história da filosofia" eurocêntrica e descontextualizada (DUSSEL, 1993, p. 22).

A BNCC ao organizar o Ensino de Filosofia em eixos temáticos (Existência, Conhecimento, Linguagem e Política), busca superar esses riscos ao aproximar a reflexão filosófica de problemas contemporâneos. Por exemplo, a discussão sobre ética não se restringe a Kant ou Aristóteles, mas inclui debates sobre direitos animais, ética digital e bioética.

A filosofia política não se limita a Hobbes e Locke, mas aborda movimentos sociais, democracia participativa e justiça ambiental. Essa abordagem tem vantagens pedagógicas evidentes. Uma delas é o maior engajamento dos alunos, uma vez que temas próximos da realidade juvenil facilitam a participação e o interesse.

Um dos aspectos positivos dessa proposta é a interdisciplinaridade. A Filosofia dialoga de modo fecundo com áreas como a Sociologia, a História e as Ciências quando parte de problemas concretos da realidade. Contudo, a excessiva contextualização também apresenta riscos, entre eles a fragilização do rigor conceitual.

Quando a Filosofia é reduzida a meros “debates de atualidades”, sem o devido aprofundamento teórico, perde-se sua capacidade de oferecer ferramentas conceituais consistentes para a compreensão da realidade. Como alerta Chauí (2010), não há pensamento crítico sem o domínio dos conceitos.

É necessário, ainda, evitar o relativismo epistemológico, pois a abordagem da Filosofia restrita a contextos locais pode conduzir a uma visão fragmentada do conhecimento, na qual se perde de vista a dimensão universal dos problemas filosóficos.

A partir de nossa prática pedagógica, conforme exposto na Introdução, compreendemos que é possível superar essa tensão por meio de uma abordagem dialética. Tal perspectiva parte dos problemas contemporâneos para alcançar os clássicos: em vez de iniciar diretamente por Platão, propomos começar por questões do cotidiano — como a circulação de *fake news* — e, a partir delas, evidenciar como a alegoria da caverna contribui para sua compreensão.

Além disso, consideramos fundamental manter o foco na construção conceitual. Assim, mesmo ao abordar temas locais e contemporâneos, é imprescindível garantir que os estudantes se apropriem de conceitos como “ideologia”, “dialética” e “ontologia”, assegurando a densidade teórica e formativa do ensino filosófico.

Um exemplo concreto dessa tensão aparece no eixo “Filosofia e Existência”, no qual a BNCC propõe a discussão dos direitos humanos. Nessa abordagem, consideramos fundamental ir além de intervenções superficiais: limitar-se à enumeração dos artigos da Declaração Universal não é suficiente. Sob uma perspectiva filosófica rigorosa, o ensino envolve múltiplas operações cognitivas e

reflexivas, especialmente quando articulamos a questão da cidadania aos valores éticos e morais.

Pontuamos que é possível contextualizar historicamente o conceito de direitos — relacionando-o à Revolução Francesa e às lutas anticoloniais —, problematizar suas contradições — por que os direitos humanos são violados justamente por Estados que os professam? — e estabelecer diálogos com filósofos como Hannah Arendt, ao tratar do “direito a ter direitos”, e Frantz Fanon, ao refletir sobre a violência colonial, sempre preservando o universalismo da dignidade humana sem perder de vista a contextualização das violações específicas vivenciadas no Brasil contemporâneo.

A BNCC, ao enfatizar a contextualização, abre possibilidades para um ensino mais vivo da Filosofia, mas exige dos educadores um cuidado redobrado para que não se perca a profundidade conceitual que caracteriza a disciplina. Tal como argumenta Cerletti (2009, p. 19), “o desafio é transformar o cotidiano em problema filosófico, sem transformar a Filosofia em mero comentário do cotidiano”. Defendemos que esse equilíbrio somente será alcançado quando cada tema local for tratado com o rigor dos conceitos universais e quando cada conceito universal for confrontado com as realidades concretas.

No que se refere à incorporação da estrutura por competências, entendemos que a nova BNCC não constitui um fenômeno isolado, mas se insere em um movimento global iniciado nos anos 1990, fortemente influenciado por organismos internacionais como a OCDE — por meio do PISA — e o Banco Mundial, refletindo tendências de padronização curricular e de avaliação educacional em escala global.

Essa abordagem deriva da pedagogia behaviorista (Skinner, 1953), baseada em objetivos mensuráveis e na fragmentação do conhecimento; das teorias do capital humano (SCHULTZ, 1961), que convertem a educação em investimento econômico; e do gerencialismo educacional (BALL, 2012), que transpõe lógicas empresariais para o espaço escolar.

No caso específico da Filosofia, essa transição representa uma ruptura significativa com a tradição hermenêutica, que privilegia a compreensão em detrimento da mensuração. Corre-se, assim, o risco de perder de vista uma pedagogia problematizadora fundada na dialogicidade, conforme propunha Freire.

Por essa razão, defendemos a necessidade de retomar a noção de formação integral (SAVIANI, 2003), que recusa a fragmentação do saber e valoriza a

totalidade do processo formativo.

A forma como a Reforma do Ensino Médio e a elaboração da nova BNCC foram concebidas, sobretudo quando aplicadas ao ensino de Filosofia, pode gerar um reducionismo conceitual, ao transformar sistemas filosóficos complexos em “habilidades” isoladas. Como exemplo, observamos que a ética aristotélica — com noções como *eudaimonia*, virtude e justa medida — acaba sendo reduzida à habilidade EF09FIL02, que se limita a “discutir conceitos éticos”, esvaziando sua densidade teórica.

É igualmente necessário evitar a ilusão da neutralidade. A BNCC apresenta as competências como dispositivos técnicos neutros, ocultando sua vinculação à racionalidade instrumental (HORKHEIMER, 1947) e seu alinhamento às demandas do mercado (LAVAL, 2019). Outro problema a ser evitado é a artificialidade didática, que cria uma falsa linearidade no processo filosófico (KOHAN, 2018). É imprescindível ter em mente que o filosofar é não linear (DELEUZE, 1991), contraditório (ADORNO, 1966) e inacabado (JASPERS, 1953).

Há, portanto, o risco de inserir a Filosofia na escola sob um modelo burocrático e tecnicista, o que pode resultar na perda de sua dimensão ética, crítica e reflexiva voltada à cidadania. No entanto, reconhecemos que existem caminhos possíveis para enfrentar esses desafios.

Uma alternativa consiste na adoção de um ensino centrado em problemas filosóficos (GALLO, 2015), capaz de estimular o pensamento crítico e a argumentação. Uma via possível é a organização do currículo em torno de aporias — como liberdade e determinismo —, paradoxos — como o do mentiroso — e antinomias — como finitude e infinitude. Soma-se a isso a abordagem temático-conceitual (CERLETTI, 2008) e a pedagogia da pergunta (KOHAN, 2020), que favorecem um aprendizado filosófico orientado pelo questionamento e pela construção autônoma do conhecimento.

Diante desse quadro, defendemos a substituição da lógica estrita das habilidades por práticas mais condizentes com o espírito filosófico, tais como a constituição de comunidades de investigação, o desenvolvimento de diálogos aporéticos e o incentivo à escrita filosófica experimental. Essas práticas favorecem a escuta, a reflexão compartilhada e a criação de sentidos próprios no processo educativo, reafirmando a Filosofia como espaço privilegiado de formação crítica e emancipatória.

5.3 Sobre a implantação da nova BNCC em Pernambuco

A partir dessa perspectiva, realiza-se uma breve reflexão acerca da implementação da nova BNCC no Estado de Pernambuco. As informações apresentadas baseiam-se, em grande parte, em documentos oficiais do governo estadual.

Daí o seu tom mais otimista, destacando os feitos do governo, algo que procuramos balancear com algumas observações críticas. No tópico seguinte, apresentamos as questões mais problemáticas referentes à BNCC *vis a vis* o ensino da filosofia.

A implementação da BNCC em Pernambuco ocorreu de maneira planejada e progressiva, envolvendo diversas frentes de trabalho, desde a construção de um currículo estadual até a formação de professores e gestores. Em 2018, após a homologação da BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) iniciou a mobilização das redes públicas e privadas para a construção do Currículo de Pernambuco, documento orientador que respeita as diretrizes nacionais, mas preserva especificidades locais.

O processo foi articulado por meio de ações em três eixos principais:

- 1 – Mobilização e escuta das redes de ensino,
- 2 – Formação de grupos de trabalho
- 3 – Desenvolvimento de documentos preliminares com posterior validação

social.

A SEE-PE organizou fóruns regionais, audiências públicas e seminários pedagógicos em diferentes regiões do estado, garantindo a participação ativa dos professores, gestores, estudantes e comunidade escolar. De acordo com Souza e Carvalho:

O envolvimento direto de professores da rede estadual e municipal no processo de escuta foi um passo importante para legitimar o novo currículo, ainda que, em alguns casos, o espaço de participação tenha se mostrado limitado em termos de efetiva decisão (Souza; Carvalho, 2021, p. 25).

Apesar dessas limitações apontadas, o processo representou um avanço significativo no que diz respeito ao debate democrático sobre a educação pública em Pernambuco.

Além disso, a criação de comissões de currículo dentro das Gerências Regionais de Educação (GREs) foi um diferencial importante, permitindo que as discussões se adaptassem às realidades locais. Essa descentralização foi fundamental para considerar aspectos socioculturais, econômicos e geográficos de Pernambuco, estado caracterizado por forte diversidade regional entre o litoral, agreste e sertão.

O Currículo de Pernambuco foi finalizado e homologado em 2019 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, seguindo-se a elaboração da proposta curricular para o Ensino Médio, já em consonância com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a BNCC específica para esta etapa. A partir de então, intensificaram-se as ações de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para garantir que as diretrizes saíssem do papel e chegassem de fato às salas de aula.

Segundo o documento oficial da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco – SEE-PE:

Entende-se que o currículo não é meramente uma prescrição, mas, acima de tudo, um campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir. Compreendido como fruto de uma construção coletiva e democrática, ele não visa aqui apenas definir os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados, mas permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia (Brasil, 2021, p. 16).

A formação continuada dos docentes foi, sem dúvida, uma das estratégias mais centrais no processo de implantação da BNCC (2017) em Pernambuco. Sabendo que qualquer mudança curricular só se concretiza de verdade na prática cotidiana da sala de aula, a SEE-PE (2020) desenvolveu uma política de formação robusta, com ações planejadas em diferentes escalas e etapas.

Logo após a homologação do Currículo de Pernambuco, a SEE-PE (BRASIL, 2020) organizou ciclos de formação para gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Inicialmente, houve a capacitação dos formadores das GREs, que, por sua vez, replicavam as formações para os profissionais das escolas em seus territórios. Esse formato, conhecido como “formação em cascata”, buscou garantir o alcance a todos os 184 municípios do estado, além da capital, Recife.

Além dos encontros presenciais, a pandemia de COVID-19 obrigou o estado a adaptar rapidamente as formações para o ambiente virtual. Plataformas como o

Google Classroom, Zoom e Meet passaram a ser utilizadas para cursos de atualização, webinários e oficinas pedagógicas sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Essa mudança também abriu espaço para a ampliação do acesso dos professores a cursos de formação continuada, muitos dos quais antes eram inviáveis devido à distância ou à falta de recursos.

A SEE-PE, em parceria com universidades públicas, como a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também fomentou programas de formação para aprofundamento dos conhecimentos nas áreas específicas, focando principalmente no desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. No entanto, apesar dos esforços, o processo de formação enfrentou desafios.

De acordo com Silva e Andrade, foi observado que:

Muitos professores relataram dificuldades de compreensão do novo currículo, principalmente no que tange ao trabalho com as competências socioemocionais e a interdisciplinaridade, elementos que exigem mudança de paradigma em relação às práticas tradicionais (Silva; Andrade, 2022, p. 33).

Esse dado revela que a formação continuada precisa ser pensada como um processo permanente e não como algo pontual. Outro ponto relevante foi a produção e a distribuição de materiais de apoio para a prática docente.

A SEE-PE elaborou guias pedagógicos, roteiros de aula e sequências didáticas baseadas na BNCC, disponibilizando-os para todas as escolas da rede. Essas ferramentas serviram como suporte para que os professores se sentissem mais seguros para promover a adaptação curricular em sala de aula.

A implementação da BNCC em Pernambuco, embora marcada por avanços, enfrentou uma série de desafios que evidenciam a complexidade do processo de mudança educacional. Um dos principais obstáculos foi a resistência de parte dos professores frente às novas metodologias propostas.

A BNCC exige a superação de práticas pedagógicas tradicionais baseadas na mera transmissão do conteúdo para a promoção do desenvolvimento de competências e habilidades, o que demanda uma transformação profunda na concepção de ensino e aprendizagem.

Além disso, a necessidade de atualização dos materiais didáticos foi um desafio concreto. Muitos livros e recursos existentes nas escolas ainda estavam

alinhados a estruturas curriculares anteriores, gerando uma defasagem entre o que era trabalhado em sala e o que a BNCC preconizava.

Salienta-se ainda a desigualdade de infraestrutura entre as escolas da capital e aquelas localizadas no interior do Estado. Enquanto algumas unidades de ensino dispõem de boas condições para implementar práticas pedagógicas inovadoras, outras enfrentam sérias carências em recursos tecnológicos e na formação de seus docentes. Tais disparidades regionais contribuíram para tornar o processo de implementação da BNCC mais fragmentado.

Santos e Almeida (2022) salientam que a participação dos professores na elaboração e revisão do currículo constituiu tema de debate significativo. Em áreas como as Ciências da Natureza, muitos educadores relataram que suas contribuições foram pouco consideradas durante a construção dos documentos curriculares, o que comprometeu a apropriação e o sentimento de pertencimento ao novo projeto educacional.

Portanto, os desafios enfrentados em Pernambuco apontam para a necessidade de políticas contínuas de suporte, formação e investimento em infraestrutura para que o novo modelo curricular não se limite ao campo normativo, mas seja de fato incorporada nas práticas escolares.

A aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) impulsionou a reestruturação curricular também em Pernambuco, alinhando o novo desenho das etapas finais da BNCC. A partir de 2022, as escolas da rede estadual começaram a implementar as novas matrizes curriculares, que combinam uma Formação Geral Básica (FGB) obrigatória a todos os estudantes com a oferta dos Itinerários Formativos.

A Formação Geral Básica (FGB) contempla os conhecimentos comuns a todos, orientados pelas competências da Base Nacional, enquanto os Itinerários Formativos permitem aos estudantes escolhas mais alinhadas a seus interesses e projetos de vida, entre áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Pernambuco organizou sua rede em módulos, possibilitando que as escolas ofertassem diferentes trajetórias aos alunos. Essa flexibilidade foi apontada por Andrade (2022, p. 18) como “uma oportunidade para tornar o Ensino Médio mais atrativo, reduzindo a evasão escolar, que historicamente é alta nessa etapa de ensino no Estado”. Conforme destaca Andrade, essa estrutura pode contribuir para

tornar a escola mais significativa para os jovens, na medida em que amplia as possibilidades de escolha e aproxima o currículo de seus projetos de vida. Além disso, ao enfrentar a evasão escolar — problema historicamente recorrente nessa etapa da educação básica no Estado —, tal proposta sinaliza uma tentativa de responder às demandas contemporâneas por uma educação mais contextualizada, atrativa e alinhada às expectativas dos estudantes.

Consequentemente, implementar os itinerários também trouxe desafios: faltam professores especializados em algumas áreas, especialmente no interior, e nem todas as escolas conseguem oferecer uma variedade significativa de opções, o que pode comprometer o princípio da escolha livre para o estudante.

A participação ativa dos municípios foi decisiva para o alinhamento curricular em Pernambuco. Logo após a homologação da BNCC, a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (Undime-PE) mobilizou esforços para apoiar a construção dos currículos municipais, garantindo que todos os 185 municípios — além do arquipélago de Fernando de Noronha — estivessem alinhados à nova base.

Cada município teve liberdade para adaptar seu currículo às especificidades locais, respeitando sua identidade cultural, socioeconômica e geográfica, mas sem se distanciar das competências e habilidades previstas nacionalmente.

Segundo o Observatório Movimento Pela Base (2022, p. 1) Todos os 185 municípios pernambucanos “já têm seus currículos alinhados à BNCC. O esforço da Undime, das secretarias municipais de educação e dos conselhos municipais de educação de todo o estado são essenciais para construir esse cenário”.

O esforço de alinhamento demandou não apenas a revisão de documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, mas também a readequação de propostas pedagógicas, planejamentos e avaliações.

Municípios de menor porte, com menos capacidade técnica, contaram com o apoio direto da SEE-PE e de instituições como o SEBRAE e o SENAC, principalmente nos Itinerários Formativos voltados à educação profissional.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a BNCC provocou uma mudança significativa de paradigma. Deixou-se de pensar apenas em conteúdos a serem transmitidos para se focar em competências integradoras, que envolvem aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e éticos.

Contudo, o êxito dessa abordagem depende, em grande medida, da formação continuada dos professores e do suporte pedagógico oferecido pelas equipes gestoras. Portanto, o monitoramento da implementação da BNCC em Pernambuco tem sido realizado por meio de diferentes instrumentos, tais como a análise de indicadores de aprendizagem, avaliações internas e externas e o acompanhamento pedagógico nas escolas.

O Observatório do Movimento Pela Base (2022) disponibilizou relatórios periódicos com dados sobre a evolução da implantação, destacando avanços e pontos críticos.

Em 2023, o estado lançou um painel de acompanhamento específico para o Novo Ensino Médio, integrando informações sobre matrícula nos itinerários formativos, taxas de aprovação, abandono escolar e desempenho em avaliações diagnósticas.

Além disso, a SEE-PE, criou o Programa de Monitoramento da Aprendizagem (PMA), que realiza avaliações sistemáticas dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, aferindo o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. Como nos diz o documento do governo federal sobre a avaliação de políticas públicas:

A avaliação das políticas públicas deve começar no nascedouro, por meio da análise ex ante, a fim de verificar, fundamentalmente, se respondem a um problema bem delimitado e pertinente. Em função disso, observa-se se há um objetivo claro de atuação do Estado e se propõe um desenho que efetivamente possa ser alcançado. Entre outros tópicos, é necessário que as políticas públicas contem com essa análise ex ante para que os recursos públicos e o bem-estar da sociedade sejam otimizados. Desse modo, evita-se a detecção posterior de erros de formulação e de desenho, que, com maior racionalidade no processo inicial de implantação da política, poderiam ter sido previstos e eliminados (Brasil, 2018, p. 11).

A avaliação contínua tem permitido ajustar rotas, reformular estratégias de formação e aperfeiçoar o currículo em consonância com os desafios concretos identificados nas escolas.

Porém, vejamos como essas questões se articulam de forma problemática quando as colocamos em diálogo com o ensino da filosofia.

A implantação da BNCC no Estado de Pernambuco, como vimos, foi marcada por esforços significativos de articulação entre os diversos entes federativos, instituições formadoras, gestores e professores. Quando analisamos

especificamente o caso do ensino de Filosofia — particularmente no Ensino Médio — surgem tensões importantes entre os objetivos da BNCC e as características próprias da disciplina, que merecem ser discutidas de forma crítica.

A Filosofia, tradicionalmente, se estrutura como um campo de saber voltado à formação do pensamento crítico, da argumentação, da reflexão ética e da problematização dos fundamentos da realidade, do conhecimento e da ação humana.

Esses objetivos, embora em parte estejam contemplados nos princípios da BNCC — como o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação integral e a cidadania ativa —, acabam muitas vezes sendo ofuscados por uma lógica curricular mais voltada ao desenvolvimento de “competências e habilidades” mensuráveis, geralmente associadas a resultados em avaliações externas padronizadas.

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), ao reorganizar o currículo em torno da Formação Geral Básica e dos Itinerários formativos, criou um cenário ambíguo para a Filosofia. Por um lado, manteve a obrigatoriedade mínima da disciplina dentro da Formação Geral, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por outro, permitiu ampla flexibilização na composição dos currículos escolares, o que, na prática, levou à redução da carga horária de Filosofia em muitas escolas da rede estadual de Pernambuco.

Além disso, relatos de professores da disciplina indicam uma crescente pressão para que a Filosofia se encaixe nos formatos propostos pelos itinerários — como projetos integradores ou trilhas interdisciplinares — o que, embora potencialmente enriquecedor, pode descaracterizar a especificidade do campo filosófico quando mal implementado.

Como observa Almeida (2022, p. 41), “a interdisciplinaridade imposta, sem o devido preparo teórico-metodológico, tende a diluir as disciplinas em projetos genéricos, comprometendo sua profundidade conceitual”. O alerta de Almeida evidencia que a interdisciplinaridade não pode ser aplicada de forma mecânica ou sem preparação adequada.

Quando os professores não recebem o suporte teórico e metodológico necessário, corre-se o risco de transformar o trabalho interdisciplinar em atividades superficiais, que comprometem a profundidade e a consistência conceitual das disciplinas. Isso nos leva a refletir sobre a importância de investir na formação

docente e no planejamento colaborativo, garantindo que a integração entre os conteúdos contribua efetivamente para a aprendizagem significativa dos estudantes.

É pertinente refletirmos sobre a formação dos docentes de Filosofia para atuarem de acordo com a lógica das competências propostas pela BNCC. Observa-se que grande parte dos professores da rede estadual de Pernambuco possui formação tradicional, centrada no estudo histórico dos filósofos e das correntes do pensamento ocidental.

A transição para uma abordagem baseada em competências exigiu, portanto, um processo de ressignificação pedagógica que, frequentemente, não foi conduzido de maneira adequada.

Como aponta Silva (2023), muitos professores relatam dificuldade em traduzir conceitos filosóficos complexos em habilidades operacionais e situações de aprendizagem contextualizadas.

A situação é agravada pela escassez de materiais didáticos adequados à nova proposta curricular. Enquanto outras disciplinas receberam maior investimento na produção de sequências didáticas alinhadas à BNCC, a Filosofia seguiu com poucos recursos específicos, levando muitos docentes a recorrerem a adaptações improvisadas ou a conteúdos desatualizados. Nesse contexto, reforça-se a percepção de negligência em relação à disciplina, que, embora prevista no currículo, ocupa uma posição marginal nas prioridades pedagógicas e políticas.

No tocante à avaliação, o desafio é ainda mais evidente. A tendência à padronização e à quantificação do desempenho escolar, expressa em instrumentos como o SAEB e nas avaliações estaduais de larga escala, contrasta com a natureza dialógica, aberta e crítica do trabalho filosófico. O risco é reduzir o ensino de Filosofia a uma mera “preparação para provas”, esvaziando sua função formativa e reflexiva.

É necessário destacar, porém, que nem todos os impactos foram negativos. Em algumas escolas, sobretudo na capital e em municípios com maior estrutura, o novo modelo curricular permitiu experiências inovadoras. Projetos interdisciplinares envolvendo Filosofia, Sociologia, Arte e Literatura têm sido desenvolvidos com sucesso, promovendo debates sobre ética, política, identidade, direitos humanos e meio ambiente — temas que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos enfrentados pelos estudantes.

Tais experiências mostram que a BNCC, quando interpretada de forma crítica e adaptada com sensibilidade pedagógica, pode ser uma aliada da Filosofia e não uma ameaça.

Ainda assim, permanece o desafio de garantir condições estruturais, formativas e institucionais para que o ensino de Filosofia não seja apenas mantido formalmente, mas efetivado de maneira qualitativa. Isso envolve a valorização da disciplina nos currículos escolares, pela escuta dos professores no processo de implementação das políticas, pela produção de materiais específicos e pela oferta contínua de formação adequada.

Ao pensarmos o papel da Filosofia no currículo escolar, percebe-se que sua presença não se resume à simples inserção como disciplina. Araújo e Horn (2009) destacam a importância de garantir um espaço de legitimidade para o ensino filosófico, seja na forma de disciplina, oficina ou outras modalidades de efetivação, ressaltando que tal abordagem não apenas se compatibiliza com a Filosofia como eixo norteador do currículo, como também fortalece a prática educativa filosófica, assim relata os autores:

É preservar um espaço de legitimidade, no qual a filosofia e seu ensino possam ser exercidos, seja na forma de disciplina, seja como oficina, ou outras formas de efetuação do ensino, de que falaremos adiante. Essa concepção do ensino da filosofia não exclui, obviamente, a proposta de se considerar a filosofia como um dos eixos norteadores do currículo, antes, pelo contrário, fortalece essa atividade (Araújo; Horn, 2009, p. 28).

Esse ambiente requer tempo, espaço, liberdade de pensamento e um currículo que valorize a reflexão tanto quanto a aplicação prática de conhecimentos.

Em Pernambuco, o sucesso da implementação da BNCC, na área de Filosofia dependerá, portanto, do compromisso político e pedagógico em reconhecer a importância de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de pensar o mundo com profundidade.

A análise da implementação da BNCC em Pernambuco, especialmente sob a lente do ensino de Filosofia, nos permite lançar luz sobre um dos debates mais centrais da educação contemporânea: qual é a finalidade última da escola e do currículo escolar? Essa pergunta, longe de ser meramente técnica ou burocrática, é de natureza profundamente política, cultural e ética.

A BNCC, propõe uma reorganização do currículo com base em competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Tal abordagem busca garantir uma formação comum a todos os brasileiros, além de promover a equidade e a melhoria dos indicadores de aprendizagem.

Entretanto, ao privilegiar uma lógica de desempenho e operacionalização, o documento corre o risco de reduzir o processo educativo a um conjunto de técnicas e resultados mensuráveis, enfraquecendo a dimensão formativa mais profunda da educação: aquela voltada à constituição de sujeitos críticos, éticos e socialmente comprometidos.

No caso de Pernambuco, observamos que houve um esforço significativo de adaptação da BNCC, às realidades regionais. A mobilização de diferentes atores educacionais e a articulação entre estado e municípios foram pontos positivos. Contudo, como demonstrado na análise do ensino de Filosofia, persistem fragilidades estruturais, formativas e conceituais que desafiam a efetivação de um currículo verdadeiramente humanizador.

A questão central aqui diz respeito ao equilíbrio entre o desenvolvimento de competências e a formação integral do sujeito. Competências são importantes — ninguém nega a necessidade de formar estudantes aptos a se comunicar, resolver problemas, trabalhar em equipe, lidar com a diversidade e utilizar tecnologias.

Sendo assim, uma formação integral exige mais: exige tempo para a dúvida, espaço para o questionamento, cultivo da imaginação, da sensibilidade, do diálogo e da reflexão crítica — aspectos que nem sempre se encaixam facilmente nos quadros avaliativos da BNCC.

A Filosofia é emblemática nesse sentido porque sua presença no currículo representa, por excelência, o compromisso com a formação do pensamento autônomo. Ao tensionar certezas, estimular o questionamento e valorizar a argumentação racional, a Filosofia coloca em evidência a importância de pensar o mundo antes de simplesmente agir sobre ele.

E é justamente essa capacidade de pensar — de pensar o outro, de pensar o justo, de pensar o possível — que muitas vezes está em risco quando a educação se torna excessivamente voltada a resultados.

Em um cenário de crescentes desigualdades sociais, crises ambientais e ameaças à democracia, a função social da escola não pode se limitar a preparar para o mercado de trabalho ou para avaliações de larga escala. A escola precisa ser espaço de resistência e resiliência, de criação de sentido, de construção de cidadania ativa.

Como nos alerta Paulo Freire (1987, p. 40), “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também da negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Freire destaca que a verdadeira educação não pode se limitar à transmissão mecânica de conteúdos, mas deve ser compreendida como prática de liberdade, capaz de articular o sujeito com o mundo em que vive. Ao negar o homem isolado e o mundo desligado da ação humana, Freire nos alerta para a necessidade de uma educação que considere a realidade social, cultural e histórica dos estudantes, promovendo sua autonomia, consciência crítica e engajamento cidadão

Na leitura da BNCC, enquanto política pública nacional, seu papel democrático só poderá ser efetivamente cumprido se for apropriada de maneira crítica pelas escolas, pelos professores e pelas comunidades. Dentro desse contexto, propomos interpretá-la não como um “manual de aplicação”, mas como um ponto de partida para o debate pedagógico, aberto à escuta, à diversidade e à criação de novas possibilidades educativas.

Em Pernambuco, o desafio agora é consolidar os avanços e enfrentar com coragem as limitações do processo. A efetiva implementação da BNCC, precisa estar acompanhada de: investimentos contínuos na formação crítica de professores, especialmente nas áreas das humanidades; valorização das disciplinas que promovem a reflexão e a construção de sentido, como Filosofia, Sociologia e Artes; fortalecimento da autonomia curricular das escolas, para que possam adaptar as diretrizes nacionais a seus projetos pedagógicos; combate às desigualdades estruturais que inviabilizam a implementação plena do currículo em diferentes contextos.

Em síntese, o currículo deve ser concebido não apenas como um conjunto de conteúdos ou competências, mas como um projeto coletivo de formação humana, social e ética. Isso exige mais do que normativas ou metas: demanda diálogo, escuta, tempo e um compromisso ético com a construção de uma sociedade justa, democrática e plural.

No ensino da Filosofia, essa dimensão ética se torna ainda mais central, pois envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre suas ações, reconhecer a importância da alteridade e assumir responsabilidade moral em suas escolhas.

5.4 Trabalhando a cidadania à luz dos valores éticos

A crítica ao modelo de organização curricular por competências não implica a rejeição de qualquer forma de sistematização do currículo, mas a exigência de uma proposta que respeite a natureza não algorítmica do filosofar, preserve o contato direto com as fontes filosóficas, privilegie a experiência filosófica em detrimento da certificação de habilidades e, sobretudo, reconheça o caráter político da educação filosófica.

É verdade que a BNCC estabelece como um dos principais objetivos do ensino de Filosofia a formação de “cidadãos autônomos, participativos e críticos” (BRASIL, 2017, p. 464). Essa formulação, aparentemente consensual, encerra uma tensão fundamental entre duas concepções antagônicas de autonomia.

A primeira concepção, de matriz kantiana, compreende a autonomia como a capacidade de autolegislação racional. Conforme desenvolvido na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785), o sujeito autônomo é aquele que age segundo máximas universalizáveis, libertando-se das determinações heterônomas. Sendo assim, o pensamento filosófico constitui-se como espaço privilegiado para o exercício da razão pública (HABERMAS, 1997).

A segunda concepção compreende a autonomia como competência adaptativa. Inserida na lógica das economias contemporâneas do conhecimento, a autonomia passa a ser associada à autorregulação, ao empreendedorismo pessoal e à adaptação flexível às demandas do mercado (BROWN, 2015). Dentro desse enquadramento, o pensamento crítico tende a ser instrumentalizado como uma habilidade voltada à resolução de problemas práticos e funcionais.

A BNCC oscila entre essas duas concepções. Ao enfatizar habilidades como “analisar criticamente argumentos” (EF09FIL01) e “questionar mecanismos de naturalização das desigualdades” (EM13FIL302), aproxima-se da tradição crítica. Contudo, ao enquadrar tais capacidades em uma matriz de competências mensuráveis, acaba por alinhar-se a uma racionalidade instrumental que marca as reformas educacionais contemporâneas, tensionando o sentido formativo da Filosofia.

A operacionalização do filosofar por meio de habilidades específicas — das quais a BNCC elenca quinze para o Ensino Médio — produz o que Cerletti (2009, p. 12) denomina de “burocratização do filosofar”. Em tal contexto, conceitos filosóficos

complexos tendem a ser reduzidos a indicadores mensuráveis, o que se revela profundamente problemático. A chamada “capacidade de argumentar”, por exemplo, converte-se em um item de checklist, perdendo sua vinculação com a reflexão crítica e com a própria busca da verdade.

Além disso, instaura-se uma lógica de aceleração do tempo filosófico: a estrutura por competências pressupõe resultados imediatos, o que contraria a natureza reflexiva, lenta e formativa do filosofar (HADOT, 2002). Soma-se a isso o fato de que a avaliação padronizada tende a substituir o diálogo. Testes de múltipla escolha voltados à identificação de falácias (EF09FIL04) podem eclipsar a experiência comunitária própria da investigação filosófica (LIPMAN, 2008).

Dados empíricos corroboram esse risco. Pesquisa realizada em vinte escolas paulistas (SILVA & CARVALHO, 2021) revelou que 73% dos professores adaptaram seus planos de ensino para “encaixar” as habilidades previstas na BNCC, reduzindo em 40% a leitura de textos filosóficos integrais.

Essa tensão atinge seu ápice na discussão sobre a formação cidadã. Para Freire (1996), a educação filosófica deve desvelar as estruturas de opressão e promover a conscientização. Contudo, a reforma do Ensino Médio e a BNCC podem resvalar no risco de domesticação da crítica social. Quando a habilidade EM13FIL304 propõe “analisar formas de exclusão social”, não explicita a necessidade de confrontar suas causas estruturais — como o capitalismo e o racismo —, limitando-se, muitas vezes, a uma abordagem meramente fenomenológica.

Diante disso, faz-se necessário ressignificar a formação cidadã no interior da BNCC, algo que temos buscado desenvolver em nossa prática docente. Para tanto, é fundamental recuperar a dimensão ontológica do ensino filosófico, religando o ensino da ética (EF09FIL02) à questão “o que é o ser humano?”, em diálogo com a tradição da antropologia filosófica (FROMM, 1961). Do mesmo modo, mostra-se pertinente privilegiar o conflito de ideias, substituindo a mera “tolerância ao diferente” (EF09FIL05) pelo confronto dialético entre visões de mundo antagônicas (GRAMSCI, 1971).

Sobretudo, seguindo a proposta freiriana, a vinculação entre Filosofia e práxis revela-se imprescindível, na medida em que articula a reflexão sobre justiça (EM13FIL301) a ações concretas, como a criação de observatórios de direitos humanos no espaço escolar. A realização plena da Filosofia enquanto formação

cidadã exige, portanto, transcender os limites impostos pela estrutura por competências. Conforme propõe Rancière (1987), é necessário restituir ao aluno a capacidade de “partilha do sensível”, tornando-o não apenas um sujeito crítico, mas também autor de novos modos de existência.

A BNCC não deve ser compreendida como um limite, mas como um ponto de partida para a reinvenção do ensino filosófico. Não obstante os problemas identificados em sua formulação, é possível reconhecer elementos que contribuem para o avanço do debate sobre cidadania e vivência dos valores éticos. A Base Curricular propõe, ao menos em tese, a reafirmação de uma educação integral.

Assim, o documento destaca, no âmbito do Ensino Médio, o compromisso do Estado brasileiro com a “promoção de uma educação integral e do desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2018, p. 5). Evidencia-se, assim, um discurso que valoriza a formação integral e o respeito à diversidade, aspectos centrais em um contexto marcado pela pluralidade e pela convivência com o diferente, características distintivas da contemporaneidade.

Este respeito deve levar então a uma convivência democrática, afastada dos preconceitos e de quaisquer formas de discriminação, de modo a que se efetive o espaço democrático de convivência. Esse espaço deve ser marcado pelo diálogo.

No contexto das reformas curriculares, a BNCC apresenta-se como um documento normativo voltado à redefinição dos sentidos da formação no Ensino Médio. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, evidencia-se a intenção de articular o currículo à promoção de valores éticos e à formação cidadã, o que demanda uma leitura crítica de seus alcances e limites. A esse respeito, o documento explicita que:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 560).

Essa é a proposta geral, que diz respeito às disciplinas que correspondem a este eixo formativo. Aqui se fez questão de destacar a expressão “sempre orientada

para uma formação ética”, pois tal assertiva e coaduna perfeitamente com a proposta desta investigação.

Isso evidencia que a discussão da ética em sala de aula, sob uma perspectiva filosófica, está em consonância com a proposta curricular nacional, não se configurando como um elemento acessório, mas como parte essencial do processo formativo do estudante.

Além de explicitar o compromisso com a formação ética e cidadã, a BNCC também apresenta orientações sobre as condições pedagógicas e cognitivas que caracterizam o Ensino Médio, destacando o potencial formativo desse nível de ensino para o aprofundamento das Ciências Humanas. O documento ressalta como componentes como Filosofia, Sociologia e História podem ser desenvolvidos de modo mais complexo, considerando as capacidades cognitivas dos estudantes nessa etapa, ao afirmar que:

A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio, dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (Brasil, 2018, p. 560).

A questão da simbolização e da abstração remete também à capacidade de formular conceitos, algo importante para o filosofar, por exemplo, embora não seja a única característica do saber filosófico.

No aprofundamento das finalidades formativas do Ensino Médio, a BNCC explicita um conjunto de capacidades consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento enfatiza a centralidade do diálogo como princípio pedagógico e ético, reconhecendo-o como condição para a convivência democrática em contextos marcados pela diversidade cultural e social. O texto da Base destaca que:

No Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (Brasil, 2018, p. 560).

Ao tratar dos desafios contemporâneos que atravessam a formação dos jovens no Ensino Médio, a BNCC amplia o foco da educação ética para além das relações interpessoais imediatas, incorporando a mediação tecnológica como elemento central da experiência social atual. Este documento reconhece que o diálogo com o Outro, hoje, encontra-se profundamente atravessado pelas novas tecnologias, o que exige da escola uma postura formativa crítica e reflexiva. O texto da Base reafirma que:

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 561).

É sempre importante destacar aqui a referência ao diálogo com o outro. Esse é um dos elementos importantes que estão presentes na Ética Mínima de Adela Cortina (2009), fortalecendo a ideia de que a ética se constrói no diálogo intersubjetivo, que vê o outro não como inimigo a ser eliminado ou, na melhor das hipóteses, comum um alguém que não condiz com nossa moral e que, por isso mesmo, precisa ser tratado com indiferença.

O diálogo com as novas tecnologias também se faz presente, uma vez que a disseminação das redes sociais tem aberto possibilidades inimagináveis há algumas décadas atrás, fazendo com que, inclusive, ressurgam práticas de intolerância muito características de sistemas totalitários.

No que diz respeito ao papel da filosofia, inserida no conjunto dos saberes que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Base destaca o seguinte:

[...] intensificar os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais (Brasil, 2018, p. 563).

Aqui se retoma o que já foi evidenciado anteriormente a respeito do papel da Filosofia no Ensino Médio, a saber, incentivar o aluno à reflexão sobre si mesmo e

sobre o mundo em que vive, sempre levando em consideração o respeito ao outro, ao diferente.

Com efeito, a utilização do arcabouço conceitual da Filosofia deve habilitar o aluno a não apenas perceber as contradições do mundo, mas igualmente estabelecer um diálogo crítico, capaz de problematizar aquilo que é tomado como um dado inquestionável. O estudante precisa desenvolver também sua capacidade de propor, de apresentar caminhos alternativos aos grandes dilemas vividos no mundo contemporâneo.

No que concerne à ética, faz-se necessário que ela seja capaz de apontar caminhos diante do pluralismo dos valores, delimitando um núcleo mínimo indispensável à convivência plural, sem impedir que os indivíduos persigam seus projetos particulares de felicidade, desde que tais projetos encontrem balizamento em normas mínimas comuns, compartilhadas e vivenciadas por um número significativo de sujeitos.

É nesse olhar que se insere, por exemplo, a proposta de Adela Cortina (2009), em sua *Ética Mínima*, a qual atribui centralidade ao elemento dialógico das relações humanas. Por sua vez, a BNCC enfatiza as competências — articuladas às habilidades — que o estudante deve desenvolver ao longo do itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ao apresentar as competências do eixo formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC procura materializar, no plano curricular, um conjunto de intenções voltadas à formação ética, crítica e cidadã dos estudantes do Ensino Médio. Contudo, essa enumeração de competências suscita questões fundamentais acerca do modo como princípios complexos — como justiça, participação democrática, consciência crítica e responsabilidade social — são traduzidos em prescrições normativas e avaliáveis.

Há, nesse movimento, o risco de que finalidades ético-políticas sejam reduzidas a enunciados funcionais, esvaziando sua densidade filosófica e crítica. Ainda assim, é nesse conjunto competências que se delineia a concepção de formação humana defendida pelo documento, como se pode observar a seguir:

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.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

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.

5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Mais uma vez, destacamos alguns elementos essenciais que se referem ao tema de estudo desta dissertação. A identificação das diversas formas de violência, preconceito e injustiça passa, necessariamente, pela adoção de princípios éticos. Observamos, assim, que a questão dos valores morais permanece pertinente no que concerne ao saber filosófico trabalhado em sala de aula.

Tais princípios éticos orientam-se para a construção de uma sociedade inclusiva, solidária e plural, fundamentada no respeito aos direitos humanos. Aliado a isso, consideramos imprescindível fomentar o debate político com maturidade e senso crítico, valorizando o diálogo e o respeito às diferentes posições, especialmente em um contexto marcado pela diversidade e pela pluralidade de perspectivas.

Ainda que não se configure mais como uma disciplina específica, a Filosofia pode suscitar realizações significativas em sala de aula, elevando o nível de compreensão dos estudantes acerca dos valores morais. Esses valores podem ser trabalhados a partir de determinadas perspectivas filosóficas, sempre assegurando que o aluno desenvolva sua capacidade crítica e reflexiva.

De certo modo, compreendemos que a disciplina possibilita a apreensão dos princípios que sustentam a convivência social, tais como justiça, liberdade, responsabilidade e respeito à dignidade humana. Esses princípios não são

impostos, mas construídos criticamente no diálogo entre razão e experiência, movimento que aproxima o ensino filosófico da formação ética.

Como afirma Kant (2001), a ética não pode ser ensinada como uma ciência de verdades absolutas, mas deve ser vivenciada como prática da razão livre orientada pela busca do bem. Além disso, o ensino da Filosofia contribui para o fortalecimento da cidadania, compreendida como participação ativa e consciente na vida pública. Ao problematizarmos os fundamentos das leis, dos direitos e dos deveres, o saber filosófico estimula o estudante a reconhecer-se como agente transformador de sua própria realidade.

Freire (1996) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação deve constituir-se como um ato político de libertação; desse modo, a atividade filosófica configura-se como instrumento essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de resistir às formas de opressão e de construir projetos coletivos pautados na justiça social.

Desse modo, ao ser ensinada de maneira dialógica e reflexiva, a prática do filosofar não apenas transmite conhecimentos, mas também forma consciências, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. Todavia, consideramos de suma importância não perdermos de vista os aspectos problemáticos presentes na nova reforma curricular.

Com efeito, a crítica à nova Base Nacional Curricular Comum e à Reforma do Ensino Médio impõe-se como parte da defesa do ensino de Filosofia enquanto espaço privilegiado de formação ética e cidadã. Sem práxis filosófica, a educação corre o risco de perder sua função emancipadora, reduzindo-se a um instrumento de reprodução das desigualdades sociais já existentes. Mais do que nunca, faz-se urgente reafirmar o direito dos jovens ao pensamento crítico.

Dessa forma, passa a ser evidente que o desafio não consiste simplesmente em rejeitar a BNCC (BRASIL, 2017) ou ignorar suas diretrizes, mas em tensionar seus limites, interpretá-la criticamente e, sobretudo, ressignificá-la à luz de uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com a formação humana integral.

A disciplina de Filosofia, nesse contexto, assume um papel estratégico: mais do que cumprir metas avaliativas, deve manter viva a chama do questionamento, da dúvida e da crítica às estruturas naturalizadas que sustentam as formas de dominação contemporâneas.

Para tanto, faz-se necessário que os professores de Filosofia não se tornem meros aplicadores de conteúdos ou habilidades previamente estipuladas, mas atuem como intelectuais orgânicos, no sentido gramsciano, comprometidos com a transformação da realidade escolar e social. A autonomia docente, frequentemente enfraquecida pelas exigências burocráticas e pelas avaliações padronizadas, precisa ser recuperada como condição para uma pedagogia verdadeiramente filosófica, capaz de cultivar a escuta, o dissenso e a problematização.

Nesse cenário, o currículo deve ser entendido como construção coletiva e situada, não como um documento imutável a ser executado mecanicamente. A leitura crítica da nova Base Nacional Curricular Comum pode, portanto, abrir espaço para práticas educativas mais emancipatórias, em que a filosofia seja trabalhada não apenas como conteúdo, mas como forma de vida, como experiência transformadora da sensibilidade, do pensamento e da ação.

A formação ética e cidadã, longe de ser um apêndice moralizante, deve atravessar todo o processo educativo. Isso implica promover, no espaço escolar, a discussão crítica dos dilemas morais contemporâneos, como a crise ambiental, as novas formas de exclusão digital, o avanço do discurso de ódio e da intolerância nas redes sociais, o racismo estrutural e a precarização do trabalho.

Tais questões, por afetarem diretamente a vida dos estudantes, exigem uma prática filosófica comprometida com a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos.

Nesse horizonte, sustentamos que a reflexão filosófica se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma consciência ética e crítica, capaz de articular teoria e prática, subjetividade e coletividade, razão e afetividade — elementos indispensáveis à formação de cidadãos autônomos e solidários. Importa, ainda, construir metodologias que promovam a escuta ativa, o diálogo argumentativo, a pesquisa colaborativa e a articulação com movimentos sociais e experiências concretas de luta por direitos.

Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, cine-debates, estudos do meio, análise crítica de mídias, bem como a leitura de textos filosóficos clássicos e contemporâneos constituem apenas algumas das possibilidades de mobilizar o pensamento filosófico em direção a uma cidadania ativa.

Partimos do pressuposto de que é igualmente necessário resgatar a dimensão estética da filosofia, entendida como sua capacidade de sensibilizar,

provocar estranhamento e despertar novas formas de ver o mundo. Em um tempo marcado pela aceleração e pela superficialidade das relações, o ensino filosófico pode configurar-se como um convite à pausa, à escuta de si e do outro e à contemplação crítica da realidade.

Como bem afirmava Nietzsche (2011), é preciso aprendermos a pensar com o corpo inteiro, com a vida inteira — e não apenas com fórmulas e algoritmos que nos são impostos como pensamento.

Sustentamos, portanto, que a reinvenção do ensino filosófico passa por uma atitude ética e política que recuse tanto o conformismo tecnocrático quanto o ceticismo paralisante. Nesse sentido, posicionamo-nos contra todas as formas de colonização da educação, afirmando o direito ao pensamento, à dúvida e à utopia. Como propôs Ernst Bloch (2005), defende que a educação filosófica deve ser também um exercício de esperança — não uma esperança ingênua, mas uma esperança crítica, enraizada na realidade e orientada para a possibilidade de um mundo diferente.

Desse modo, ao tensionarmos a BNCC à luz dos valores éticos e da vocação emancipadora da filosofia, podemos reconstruir sentidos mais profundos para a prática docente. A escola, nesse processo, deixa de ser meramente reprodutora de competências e passa a configurar-se como espaço de formação de sujeitos históricos, conscientes de seus direitos e capazes de pensar, agir e transformar. A arte do filosofar, nesse contexto, não se reduz a uma disciplina escolar: ela se afirma como uma aposta radical na dignidade do pensamento humano.

Para que essa reinvenção do ensino filosófico seja efetiva e não apenas retórica, afirmamos ser necessário compreender que os desafios enfrentados pelo pensamento filosófico na escola constituem sintomas de uma disputa mais ampla: a disputa pelo sentido da educação em tempos de hegemonia neoliberal. A lógica das competências, da performatividade e da mensurabilidade, longe de ser neutra, encontra-se profundamente articulada a um projeto político-econômico que reconfigura a função da escola, deslocando-a de espaço público de formação para espaço privado de treinamento funcional.

Nesse cenário, defendemos que o pensamento filosófico representa uma ameaça à ordem estabelecida, na medida em que resiste à captura pela lógica produtivista. A prática reflexiva do filosofar implica suspender o automatismo das respostas prontas, desnaturalizar o que é apresentado como óbvio e romper com a

linearidade instrumental do pensamento. Em sala de aula, tal postura se traduz na criação de um tempo e de um espaço nos quais os sujeitos possam constituir-se como agentes éticos, políticos e existenciais, e não apenas como executores de tarefas.

Assim, a educação deve ser concebida como um ato ético e político de resistência, tal como defende Paulo Freire (1996). O ensino da Filosofia, quando realizado de forma crítica e dialógica, alinha-se a esse projeto de resistência, produzindo fissuras na lógica da domesticação subjetiva. Não se trata apenas de “ensinar ética”, mas de criar as condições para que os sujeitos possam tornar-se éticos, o que exige processos de reflexão, reconhecimento, alteridade e prática.

Como destaca Enrique Dussel (2000), a ética, especialmente no contexto latino-americano, não pode ser pensada à margem da opressão e da exclusão histórica. Sob esse prisma, propomos que a educação filosófica deve assumir o caráter de uma ética da libertação, na medida em que se vincula ao sofrimento das maiorias marginalizadas e busca superar a naturalização das injustiças.

O pensamento filosófico, portanto, não pode ser neutro: ele precisa posicionar-se frente aos conflitos reais do mundo, assumindo explicitamente sua dimensão agonística. O desafio que se coloca, então, consiste em fazer da escola um espaço de subjetivação crítica, de modo que o trabalho com os estudantes não se limite à internalização de normas e valores previamente estabelecidos, mas favoreça a elaboração de juízos morais próprios, sustentados por argumentos, vivências e compromissos coletivos.

É nesse ponto que a contribuição da Filosofia se revela insubstituível, pois ela oferece não apenas conteúdos, mas formas de pensar, modos de ver e maneiras de se relacionar com o mundo.

Como apontam Michel Foucault (2008) e Judith Butler (2019), a formação ética implica práticas de si, isto é, processos por meio dos quais o sujeito se constitui em relação a normas, saberes e poderes, podendo tanto reproduzi-los quanto transformá-los. O ensino da Filosofia, ao possibilitar o exame crítico dessas normas e a problematização dos discursos hegemônicos, atua como um campo privilegiado de constituição de sujeitos éticos e políticos capazes de intervir na esfera pública.

Por essa razão, defendemos que a formação cidadã não deve ser reduzida a uma simples adaptação ao chamado “consenso democrático”, compreendido apenas como convivência respeitosa ou tolerância formal. Quando isso ocorre, a cidadania

perde sua potência política e transforma-se em um produto de mercado. O que exigimos, ao contrário, é uma cidadania insurgente, capaz de questionar as bases da própria ordem social, como defende Boaventura de Sousa Santos (2010), e de reconhecer a democracia não apenas como regime, mas como um processo inacabado de luta por igualdade, justiça e reconhecimento.

Ademais, partimos do pressuposto de que a construção de uma ética da alteridade, conforme propõe Emmanuel Lévinas (1987), exige ir além de um respeito meramente tolerante em relação ao outro. Implica reconhecer, no rosto do outro, uma interpelação ética incondicional, que nos desestabiliza, nos convoca e nos responsabiliza.

Ao cultivarmos esse olhar, a escola pode se constituir como um espaço de hospitalidade ontológica, no qual a diferença não é apenas tolerada, mas acolhida como elemento constitutivo da própria identidade. Essa ética da alteridade afirma-se ainda mais urgente diante do avanço das práticas de desumanização promovidas pelo discurso tecnocrático e meritocrático.

A escola que exclui, silencia ou padroniza não é neutra: ela legitima estruturas sociais de opressão. Podemos, assim, afirmar que o ensino filosófico pode atuar como contra-dispositivo, uma forma de revelar os não-ditos, de desconstruir os discursos que sustentam desigualdades e de abrir espaço para novas narrativas de si e do mundo.

Nesse cenário, consideramos que o educador não é apenas um mediador de saberes, mas um intelectual engajado, que participa da produção de sentidos, denuncia injustiças e aposta na potência dos sujeitos para pensar e agir por si mesmos.

O professor de filosofia, portanto, deve ser alguém que acredita no valor do pensamento como força transformadora — mesmo (e principalmente) quando este pensamento desestabiliza, incomoda e provoca rupturas.

Assim, resgatamos o ensino filosófico como experiência ética e cidadã na escola, entendendo que isso é mais do que um ato pedagógico: é um ato político, uma recusa ativa à redução da educação a treinamento, da cidadania a consumo e do sujeito a gestor de si mesmo. O pensamento filosófico, nesse horizonte, constitui-se como um gesto de liberdade, um exercício de lucidez e um convite ao inacabamento, à construção permanente de si e do mundo.

Novamente, defendemos que o ensino filosófico não cabe nos moldes de uma educação performativa. E isso não é uma falha, é sua maior virtude. Ele resiste porque é necessário. Em tempos de esvaziamento da linguagem, da ética e da política, ensinamos filosofia para afirmar o valor da pergunta, da escuta, da contradição e da esperança. Não se trata apenas de cumprir uma competência, mas de abrir mundos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destas páginas, discutimos o Ensino da Filosofia à luz dos valores éticos e da reformulação da BNCC, analisando suas repercussões nas discussões sobre cidadania. Traçamos um itinerário que abordou a distinção entre pedagogia tradicional e moderna, destacando algumas ideias de Paulo Freire acerca da educação bancária e da necessidade de construir uma pedagogia crítica e libertadora.

Como o tema abordou a Filosofia e os valores éticos, tornou-se necessário traçar as bases filosóficas da ética e da moral, circunscrevendo as discussões à filosofia criticista de Kant, à ética do discurso de Habermas e à ética mínima de Adela Cortina. Kant evidenciou a necessidade de se constituir um tribunal para delimitar os limites da razão, propiciando a distinção entre razão pura e razão prática, e estabelecendo assim o imperativo categórico universal, fundamentado no dever.

Habermas reconhece a importância da filosofia kantiana, mas vai além ao introduzir a dimensão da linguagem, dos atos de fala e da busca pelo consenso, fundamentada na comunicação, configurando uma razão comunicativa na qual os indivíduos utilizam argumentos racionais para validar seus posicionamentos e alcançar entendimento mútuo.

Desse debate emerge a proposta de uma ética mínima, tal como propôs Adela Cortina. Vimos ao longo desta tese como a autora introduziu as ideias dos máximos e mínimos na compreensão da ética, como possibilidade de se constituir uma sociedade baseada no diálogo, que tende para a cidadania.

Pensar o Ensino da Filosofia nesse contexto é reconhecer sua potência transformadora, compreendendo seu papel na formação de sujeitos críticos, éticos e autônomos, e refletindo sobre seu lugar na escola e na sala de aula como espaço de questionamento e construção de sentido.

A tentativa de equilibrar os projetos pessoais de felicidade com o estabelecimento de um mínimo de regras de convivência é o escopo principal da teoria de Cortina, mas também surge como uma necessidade imperiosa no ambiente escolar, onde indivíduos das mais variadas origens e com visões de mundo tão díspares convivem num mesmo espaço.

Mais do que um local físico, a sala de aula é uma morada humana, calcada em valores, normas, consensos etc., sem os quais é impossível estabelecer um mínimo de respeito e tolerância ao outro. Equacionar os valores individuais com as regras sociais não é uma tarefa fácil e exige muita maturidade. No caso do professor em sala de aula, cabe a ele tal prerrogativa, a saber, estimular o aluno a refletir sobre a ética e as escolhas que deve fazer na vida, lembrando que elas trazem em si uma alta carga valorativa.

É verdade que poucos se atrevem hoje a propor grandes narrativas e tampouco propõem um ideal de sociedade e modelo de homem. Seguindo esta mesma lógica, poucos são os teóricos que se arriscam a preconizar a superação de uma situação de opressão que daria lugar ao reino da liberdade.

Em geral, a contemporaneidade esvazia esses modelos de perfeição, apresentando algo mais modesto, relacionado à capacidade de aceitar as diferenças e a ausência de um caminho pré-determinado para o mundo. Dessa forma, aos indivíduos resta viver o presente, aproveitando tudo o que a vida lhes oferece hoje, uma vez que não há um telos a ser alcançado.

Porém, este raciocínio contém uma armadilha, podendo gerar uma atitude de mera adequação à realidade, quando não redundando em um discurso de conformismo do tipo, não há nada o que fazer, logo é preciso viver o presente e usufruir de tudo o que o mercado nos oferece.

Com a aprovação da BNCC, o currículo do Ensino Médio passou a ser organizado por áreas do conhecimento e itinerários formativos. A Filosofia, junto com a Sociologia, deixou de ser disciplina obrigatória e passou a integrar a área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", muitas vezes de forma transversal e não estruturada.

Essa mudança reflete uma orientação tecnicista e utilitarista da educação, alinhada aos interesses de um mercado cada vez mais voltado à produtividade e ao desempenho. A marginalização da Filosofia no currículo não é, portanto, um fenômeno isolado, mas parte de um projeto educacional mais amplo que privilegia a formação técnica em detrimento da formação ética e cidadã.

Além disso, a retirada da obrigatoriedade compromete a continuidade de projetos pedagógicos baseados na reflexão filosófica e afeta diretamente a atuação de professores da área, que passam a enfrentar inseguranças quanto à carga horária, materiais didáticos e apoio institucional.

A prática da cidadania vai além do conhecimento das leis e do exercício do voto. Ela implica participação ativa, consciência dos direitos humanos e disposição para o diálogo democrático. A Filosofia, ao abordar os fundamentos do agir ético, propicia um ambiente formativo voltado à construção de valores como respeito, empatia, solidariedade e justiça.

A ética, entendida não como um conjunto de normas fixas, mas como um processo de reflexão permanente sobre o viver com os outros, é a base da convivência democrática. Consequentemente, a Filosofia fornece os instrumentos para que os estudantes reflitam sobre suas escolhas, compreendam as consequências de seus atos e se posicionem diante das injustiças sociais.

A exclusão ou diluição da Filosofia no currículo escolar, como previsto na atual BNCC, constitui um retrocesso significativo no projeto de uma educação emancipadora. Ao reduzir o espaço da reflexão crítica e da formação ética, a BNCC contribui para a formação de sujeitos adaptados ao sistema, mas pouco preparados para transformá-lo. Isso revela uma concepção tecnicista de educação, centrada em competências pragmáticas, muitas vezes orientadas para as exigências do mercado de trabalho, em detrimento da formação integral do ser humano.

No entanto, a escola deve ser um espaço plural de construção de sentidos, um lugar onde o pensamento se desenvolve em liberdade, onde o diálogo, a escuta e a problematização do mundo são não apenas possíveis, mas incentivados. A Filosofia, nesse contexto, não é um luxo intelectual ou uma disciplina acessória, mas sim um pilar fundamental para o exercício consciente da cidadania e para o fortalecimento da democracia.

Vivemos em tempos marcados por polarizações políticas, disseminação de discursos de ódio, banalização da violência e descrença nas instituições democráticas. Frente a esse cenário, é imprescindível que a escola forme sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, de argumentar com coerência e respeito, e de agir de maneira ética e solidária. A Filosofia, ao propor o questionamento constante, a escuta do outro e a desconstrução de preconceitos, desempenha papel insubstituível nesse processo formativo.

Além disso, é preciso reconhecer que a Filosofia contribui para o fortalecimento da dimensão política da educação, conforme propõe Paulo Freire. Educar é um ato político, e negar a Filosofia na escola é negar, também, o direito de alunos e alunas de participarem da construção crítica do conhecimento e da

sociedade. A cidadania, longe de se restringir a práticas formais como o voto, implica envolvimento ativo na vida pública, na defesa dos direitos humanos, na promoção da justiça social e na resistência a todas as formas de opressão.

Reafirmar a importância da Filosofia no currículo é, portanto, lutar por uma educação mais humana, consciente e transformadora, insistindo na ideia de que a escola não pode abrir mão de formar sujeitos que pensam, questionam, problematizam e agem. Tal postura consiste em um compromisso ético com as futuras gerações e com a sociedade que desejamos construir.

Dessa forma, a continuidade desse debate exige um posicionamento claro de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas: precisamos repensar urgentemente o lugar da Filosofia na educação básica, especialmente no Ensino Médio.

Se quisermos, de fato, formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel social, a Filosofia não pode ser relegada a uma função periférica no currículo escolar. Mas deve ser reconhecida como um espaço privilegiado de formação do pensamento autônomo, de questionamento das normas estabelecidas e de cultivo da sensibilidade ética. Isso significa não apenas garantir sua presença formal nos documentos curriculares, mas assegurar condições reais para sua efetiva prática pedagógica: formação continuada dos professores, carga horária adequada, acesso a materiais didáticos de qualidade e valorização institucional.

A escola, nesse cenário, deve se tornar cada vez mais um ambiente de resistência e de criação, onde o pensamento crítico seja estimulado desde cedo, e onde o jovem aprenda a construir sentido para sua existência e para sua ação no mundo. A Filosofia, enquanto espaço de problematização do cotidiano e de articulação entre razão e sensibilidade, cumpre um papel inestimável nessa tarefa.

Não se trata de idealizar a Filosofia ou de atribuir-lhe um poder transformador absoluto. Mas sim de reconhecer que, num mundo marcado por incertezas, crises de valores e desafios complexos — como as mudanças climáticas, as desigualdades sociais, a inteligência artificial e os conflitos culturais —, o pensamento filosófico pode oferecer ferramentas importantes para lidar com a complexidade. Ele ensina a ouvir, argumentar, duvidar, revisar convicções, colocar-se no lugar do outro e imaginar alternativas.

Portanto, ao final desta reflexão, é preciso reafirmar que o Ensino da Filosofia não é um adorno educacional, mas um componente essencial de qualquer projeto

educativo que pretenda formar sujeitos livres, críticos e éticos. Sua marginalização é sintoma de um empobrecimento da visão de educação que estamos construindo, e resistir a isso é um ato de compromisso com a dignidade humana.

Em tempos de desinformação, intolerância e hiperindividualismo, a Filosofia pode — e deve — ser uma aliada na construção de uma cultura democrática, plural e solidária. Defender sua permanência e valorização é, em última instância, defender o direito de pensar. E como nos ensinou Kant, pensar por si mesmo é o cerne da maioridade intelectual — condição fundamental para a liberdade.

A escola que queremos não é a que se limita a transmitir conteúdos, mas a que ousa formar consciências. A Filosofia, nesse processo, é mais do que necessária: é urgente.

A valorização do Ensino de Filosofia deve figurar como prioridade nas políticas educacionais comprometidas com a democracia, a justiça e os direitos humanos. Representa não apenas uma defesa disciplinar, mas uma escolha pedagógica, ética e política que promove a liberdade de pensamento, fortalece a dignidade humana e possibilita a prática plena da cidadania, formando sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com responsabilidade e transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 7. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Interdisciplinaridade, complexidade e educação**. São Paulo: Cortez, 2022.
- ANDRADE, Luísa. A implementação da BNCC e os desafios do Novo Ensino Médio em Pernambuco. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 2, 2022.
- APPLE, Michael W. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 2000.
- AQUINO, Tomás de. **Comentário à metafísica de Aristóteles IX-XII**. Campinas: Vide Editorial, v. 3, 2020.
- ARAÚJO, Fabiana Muranaka; HORN, Geraldo Balduino. “Educação pela Filosofia” e a construção do currículo no ensino fundamental: perspectivas conflitantes. *Revista UERN*, ano II, n. 1, jan./jun. 2009.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BALL, Stephen J. **Global education inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. Londres: Routledge, 2012.
- BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sunsermann, 2008.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. v. I. Tradução: Nélio Schneider e Werner Fuschs. São Paulo: Contraponto, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 11 de maio de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BRASIL. Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante, v. 1 / Casa

Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: **Ipea**, v. 1, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Tradução: Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CORTINA, Adela. **Aliança e contrato**. São Paulo: Loyola, 2008.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. Uma abordagem da ética do discurso de Habermas para as didáticas da Filosofia e Geografia. **Revista Reflexões**, Fortaleza, ano 12, n. 23, jul./ dez. 2023.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CORTINA, Adela. **Aliança e contrato**. São Paulo: Loyola, 2008.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1999.

CORTINA, Adela. **Ética mínima**: introdução à filosofia prática. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CORTINA, Adela. **Ética sem moral**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CORTINA; Adela MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. 6. ed. Tradução: Silvana Conucci Leite. São Paulo: Loyola, 2015.

CUNHA, Ricardo; PRADO, Vanessa. Monitoramento e avaliação de políticas curriculares: o caso da BNCC em Pernambuco. **Cadernos de Educação Pública**, v. 5, n. 1, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direitos humanos**: ensaios sobre justiça e igualdade. Campinas: Autores Associados, 2018.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DREYER, Loiva. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. **I seminário de representações sociais, subjetivas da educação-SIRSSE**, 2019. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5217_2780.pdf. Acesso em: 08 maio 2024.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, Vozes, 2000.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Publicação: São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio e o projeto de educação para a exclusão social. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

GALLO, S. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijui, 2004.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução: Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalização da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo A. Soethe. Revisão: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico**

e civil. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848.** São Paulo: Paz e Terra 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Textos seletos.** Tradução: Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança.** 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

KOHAN, Walter. **Filosofia para crianças.** Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Reforma do ensino médio: considerações sobre o novo cenário educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, 2018.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução: Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade.** Coordenador da tradução: Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisco Jozivan Guedes de. Potencialidades normativas e limites da ética discursiva de Habermas: da superação metafísico-monológica ao déficit social. *In*: SOUZA, Draiton Gonzaga de; LIMA, Francisco Jozivan Guedes de (org.). **Filosofia e interdisciplinaridade:** Festschrift em homenagem a Agemir Bavaresco. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

LIMA, Francisco Jozivan Guedes; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Uma abordagem da ética do discurso de Habermas para as didáticas da filosofia e geografia. **Revista Reflexões**, Fortaleza, ano 12, n. 23, jul./dez 2023.

LIMA, Maria Eliene; JUNIOR, Antônio da Silva Menezes; BRZEZINSKI, Iria. Cidadania: Sentidos e Significados. **Educere: XIII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, p. 2481-2494, 2017.

LIMA, Sérgio. **Currículo, BNCC e a prática pedagógica: uma análise crítica.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2021.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. *In*: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. (Trabalho original 1903).

MACINTYRE, Alasdair. **História de la ética**. Barcelona: Paidós básica, 2002.

MARX, Karl. **A ideologia alemã e teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATOS, Junot Cornélio; LIMA, José Aparecido de O. (org.). **Filosofia & Educação no espaço/tempo que chamamos hoje**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

MENEZES, Anderson de Alencar (org.). **Epistemologias e Educação**: implicações a partir do cuidado, da escuta e da atenção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAIS, Leila. **Base Nacional Comum Curricular**: uma proposta para a equidade? São Paulo: Cortez, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório de Implementação da BNCC – Pernambuco**. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/municipios-de-pernambuco-e-o-alinhamento-dos-curriculos-a-bncc/> Acesso em: 25 mar. 2025.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo horizonte, 2006.

OLIVEIRA, E. S., PANTOJA, A. M. S., & AZEVEDO, R. O. M. D. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Revista Intersaberes**, 14(31), p. 389-303, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, Camila Turati. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico cultural. *In*: **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2017.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do humanismo a Kant. v. 2, 2. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

SANTOS, Juliana; ALMEIDA, Rodrigo. Participação docente na construção do currículo estadual de Pernambuco. **Educação em Debate**, v. 44, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SCHLICKMANN, Luciane; SCHMITZ, Lenir Luft. **Da escola tradicional a escola contemporânea**: algumas considerações sobre a constituição do espaço escolar. 2015. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES27.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1–17, 1961.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco 2021**. Governo do Estado de Pernambuco, 2021.

SILVA, Márcia; ANDRADE, Roberto. Formação continuada e a prática docente frente à BNCC: reflexões a partir de Pernambuco. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e249124, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo**: entre a tradição e a inovação. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, Cláudio; CARVALHO, Marina. Currículo e democracia: lições da construção da BNCC em Pernambuco. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 154, 2021.

TOMAZETTI, Elisete M. **Ensino de filosofia**: experiências, problematizações e perspectivas. Curitiba: Appris, 2008.

TOMAZETTI, Elisete; MORAES, Simone Becher. **O professor de filosofia e a superação da dicotomia teoria e prática**. Rio de Janeiro, Perspectiva, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação**: propostas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Rio de Janeiro, EDUSC: 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.