http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-77591

Ensino de Filosofia em tempos de barbárie

Guilherme Torres Correa[*]

Daniel Marcolino Claudino de Sousa[**]

Resumo: Vivemos em tempos de barbárie. Essa marca no contemporâneo apresenta-se como objeto de atenção fundamental para o ensino de Filosofia no ensino médio, objetivo de análise deste artigo. Para o cumprimento desse objetivo, considerou-se a contribuição do filósofo Marildo Menegat, que toma a barbárie, na sociedade capitalista, como civilização em excesso, consequência de um avanço das forças produtivas com tendência a se tornarem forças de destruição. Para Menegat, tudo aquilo que entendemos como civilização jamais existiu sem o seu oposto: a barbárie. Considera-se ainda as reflexões de Adolfo Sánchez Vázquez, para quem a filosofia nos auxilia a examinar de forma crítica os pressupostos e as crenças que encobrem ou disfarçam a situação do ser humano no mundo, sobretudo diante da ameaça à espécie pelo desenvolvimento tecnológico ou da submissão dessa tecnologia aos interesses do Capital. Este trabalho confirma a intensificação da exploração da classe trabalhadora como expressão da barbárie, que, pelo acúmulo de contradições e por um enfrentamento organizado ao Capital, engendra uma solução revolucionária. A acumulação de contradições, contudo, também engendra incessantes transformações (revolução da produção), próprias da sociedade burguesa, que se apresentam como soluções parciais para alguns dos problemas modernos na forma do velho novo que supostamente superará o atraso. Tal aposta apresenta-se, mais uma vez, como elemento ideológico. Por meio do materialismo histórico-dialético, esse cenário foi analisado a partir das perspectivas dos filósofos citados com vistas à interpretação crítica do mundo contemporâneo, a fim de pensar o papel do ensino de filosofia na produção da crítica em ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Barbárie; Capitalismo.

[*] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: correa.gt@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6550127480294889. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2543-8650.

[**] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: daniel.marcolinosousa@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0130350027224423. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4600-3536.

Teaching Philosophy in times of barbarism

Abstract: We live in times of barbarity. This mark on contemporary times presents itself as a fundamental object of attention for the teaching of philosophy in high school, which is the focus of this article. To achieve this objective, this article considered the contribution of the philosopher Marildo Menegat, who views barbarity in capitalist society as excessive civilization, a consequence of an advance of productive forces with a tendency to become forces of destruction. According to Menegat, everything we understand as civilization has never existed without its opposite: barbarism. It also considers the reflections of Adolfo Sánchez Vázquez, for whom philosophy helps us to critically examine the assumptions and beliefs that conceal or disguise the situation of the human being in the world, especially in the face of the threat to the species posed by technological development or by the subordination of this technology to the interests of Capital. This work confirms the intensification of the exploitation of the working class as an expression of barbarism, which, through the accumulation of contradictions and an organized confrontation with Capital, engenders a revolutionary solution. The accumulation of contradictions, however, also engenders incessant transformations (revolution of production), typical of bourgeois society, which present themselves as partial solutions to some of the modern problems in the form of the old new that will supposedly overcome backwardness. This bet presents itself, once again, as an ideological element. Through historical-dialectical materialism, this scenario was analyzed from the perspectives of the philosophers cited with a view to the critical interpretation of the contemporary world, in order to reflect on the role of philosophy teaching in fostering critical thinking within the school environment.

Keywords: Teaching Philosophy; Barbarism; Capitalism.

Enseñanza de la Filosofía en tiempos de barbarie

Resumen: Vivimos en tiempos de barbarie. Esta marca en lo contemporáneo se presenta como un objeto de atención fundamental para la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria, objetivo de análisis de este artículo. Para lograr este objetivo, este artículo consideró el aporte del filósofo Marildo Menegat, quien considera la barbarie, en la sociedad capitalista, como civilización en exceso, consecuencia de un avance de las fuerzas productivas con tendencia a convertirse en fuerzas de destrucción. Para Menegat, todo lo que conocemos como civilización jamás ha existido sin su opuesto: la barbarie. Se consideran también las reflexiones de Adolfo Sánchez Vázquez, para quien la filosofía nos ayuda a examinar de manera crítica los presupuestos y las creencias que encubren o disfrazan la situación de los seres humanos en el mundo, sobre todo frente a la amenaza a la especie por el desarrollo tecnológico o la subordinación de esta tecnología a los intereses del Capital de esta tecnología a los intereses del Capital. Este trabajo confirma la intensificación de la explotación de la clase trabajadora como expresión de la barbarie, que, a través de la acumulación de contradicciones y una confrontación organizada con el Capital, engendra una solución revolucionaria. La acumulación de contradicciones, sin embargo, engendra también incesantes transformaciones (revolución de la producción), propias de la sociedad burguesa, que se presentan como soluciones parciales a algunos de los problemas modernos en forma de lo nuevo y viejo que supuestamente superará el atraso. Esta apuesta se presenta, una vez más, como un elemento ideológico. A través del materialismo histórico-dialéctico, se analizó este escenario desde las perspectivas de los filósofos antes mencionados con miras a la interpretación crítica del mundo contemporáneo, con el fin de pensar el papel de la enseñanza de la filosofía en la producción de la crítica en el ámbito escolar.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía; Barbarie; Capitalismo.

Introdução

Essa é a lei daqui, a lei do demônio.
Isso aqui é uma guerra
(Facção Central, *Isso Aqui é Uma Guerra*).

A vida foi, Hillé, como se eu tocasse sozinho um instrumento, qualquer um, baixo, flautim, pistão, oboé, como se eu tocasse sozinho apenas um momento da partitura, mas o concerto todo onde está?
(Hilda Hilst, *Da Prosa*).

Com base no materialismo histórico-dialético, mas não sem diálogo com outras fundamentações teóricas, e assumindo que vivemos tempos de barbárie, este artigo se propõe a reafirmar a necessidade do ensino de Filosofia no ensino médio e seu papel na produção da crítica no ambiente escolar. Para tanto, este trabalho adotou como principais referências as reflexões de dois filósofos: Marildo Menegat (2001, 2007, 2014, 2019), sobretudo sua discussão do conceito de barbárie, e Adolfo Sánchez Vázquez (2002, 2011), em especial suas considerações sobre a prática filosófica. Ademais, os autores almejaram não descuidar de uma discussão teórica, ainda que breve, sobre a pedagogia e a escola, uma vez que se tratou, aqui, de pensar o ensino de Filosofia, ou seja, da filosofia no contexto propriamente escolar.

O filósofo brasileiro Marildo Menegat (2007) faz uma interessante discussão acerca da noção histórica de civilização e barbárie. Para tanto, o autor parte de Kant e Hegel, segundo os quais a dinâmica sócio-histórica da "civilização moderna" envolve a autonomia da esfera econômica, que realiza uma produção em excesso, com potencial

destruidor da esfera da cultura. Inspirado em Marx e Engels, Menegat define a barbárie, ao menos na sociedade capitalista, como "civilização em excesso", consequência de um avanço das forças produtivas com tendência a se tornarem "forças de destruição".

Menegat ressalta que tudo aquilo "que conhecemos pela experiência de civilização até hoje nunca existiu sem sua contraface: a barbárie" (Menegat, 2014, p. 25). No entanto, na atual fase de crise estrutural do capitalismo (Fontes, 2010), Menegat (2014, p. 25) afirma que "estamos vivendo um processo em que a barbárie é o próprio modo de ser do nosso cotidiano", e, justamente por isso, o autor procura se valer do termo não como adjetivo que designa determinados fatos sociais ou para hierarquizar povos e culturas, "mas como um modo substantivo de compreensão do real".

Já no século XX, o recrudescimento das forças produtivas deixou de representar qualquer "avanço civilizatório" para se colocar, sobretudo, desde os anos 1970, não como um estado momentâneo de regressão, mas um estado permanente e irreversível de barbárie, superável somente com a supressão por inteiro do modo de produção capitalista. Vivemos, desde então, nas palavras de Menegat, um domínio absoluto do capital, isto é, um processo de reificação quase plena da vida em que todas as esferas da vida humana e todas as partes do planeta estão sob domínio da forma-mercadoria.

O problema é de ordem global, haja vista a relação brutal de destruição do capital com a natureza na realização de tal domínio. A afirmação de Menegat acerca da reificação plena implica, também, dizer de uma ameaça à existência humana por um colapso ambiental múltiplo. Contudo, a despeito dessa crise ambiental, a existência humana já se encontra em desmoronamento, justamente no âmbito das relações sociais e econômicas entre os próprios seres humanos, relações essas pautadas, em especial, pela intensa exploração de massas de trabalhadoras e trabalhadores necessária para a reprodução ampliada do capital, que se realiza inelutavelmente por uma agudização da desigualdade social e tem como

consequência principal "um quadro explosivo de miséria, violência e catástrofes" (Menegat, 2007, p. 31).

A intensificação das desigualdades sociais atinge um patamar que leva o capital a crises diversas, desde as cíclicas, primeiro tipo classificado por Menegat (2014), representado pela superprodução. O segundo tipo é a sistêmica, cujo maior exemplo é a crise de 1929. Nossa época tem se constituído em um período de crise estrutural (terceiro tipo) do capitalismo, crise intrínseca de sua própria expansão: "as fronteiras internas, postas pelas renovações tecnológicas e inovações de produtos, e a externa, posta pela expansão a novos mercados, estão no seu limite máximo" (Menegat, 2014, p. 31).

Ao comentar como o Brasil se insere nesse contexto, Menegat lembra que essa atual fase do capitalismo coincidiu com o fim da Ditadura Militar, quando o país passou por um intenso e tardio processo de industrialização e urbanização, de modo que as relações sociais burguesas se desenvolveram plenamente, tal como é característico de um país periférico, ou seja, em condições particulares, o que significa que:

> O séquito de perversões e patologias da sociedade brasileira não é, como pensa certo pensamento sociológico vulgar, determinado pela falta de capitalismo, ou por desvios de uma classe dominante de cultura católica, demasiado inapta à ética do trabalho, mas a configuração plena deste como resultado da história de um país retardatário, recheada de atrocidades cruéis contra as camadas populares, a começar contra os índios e negros na colonização, e se perpetuando contra os seus descendentes e os imigrantes pobres, e que, ao mesmo tempo, por causa e em decorrência dessas atrocidades, nunca passou por mudanças estruturais revolucionárias protagonizadas por estas camadas sociais (Menegat, 2014, p. 36).

Desde então, sobretudo a partir dos anos 1990, o Brasil passa por uma abertura da economia para o mercado mundial num movimento de desindustrialização e reprimarização (dependência das *commodities*) da economia, com consequente baixo crescimento econômico e desemprego

estrutural. A participação de países periféricos como o Brasil e demais nações da América Latina no âmbito do capitalismo global – em processo contínuo de financeirização – tem se dado justamente por meio da exploração insaciável de recursos naturais e de uma força de trabalho extremamente barata.

> Que este "novo modelo" conviva e "gerencie" o sucateamento de partes extensas das grandes cidades, regiões inteiras do país, ou mesmo de países inteiros, é decorrência das, digamos, qualidades destrutivas intrínsecas do capitalismo em sua crise estrutural. Isso tudo faz parte da lógica do que está sendo caracterizado, com precisão, como um retorno à barbárie (Menegat, 2007, p. 37).

Atualmente, portanto, as relações se baseiam principalmente no individualismo abstrato, fomentado pela ordem capitalista e condicionada por uma época histórica em que prevalece o agir instrumental, o que significa que "a produção e a associação dos indivíduos na sociedade burguesa estão postas como um processo em que o desdobrar da lógica interna de seu ser social não tem resultados determinados pela reflexão" (Menegat, 2001, p. 120).

Nesse sentido, a produção e a associação dos indivíduos na sociedade burguesa tem se caracterizado por um conjunto de elementos, dentre eles a perda da força das ações coletivas, disseminação extremada da forma-mercadoria, aumento brutal da violência, destruição generalizada do meio ambiente, criminalização da pobreza e dos movimentos sociais, multiplicação e intensificação das formas de opressão (do machismo à colonização epistêmica, do racismo à intolerância religiosa etc.), recrudescimento da censura política, expansão do controle e repressão estatal sobre os sujeitos, encarceramento em massa (em especial da

população negra jovem), tudo isso com consequente proliferação de doenças psíquicas (incluindo o aumento de suicídios, sobretudo entre jovens)[1].

Vale ressaltar que é justamente o público jovem o do ensino de Filosofia. Sendo assim, como ignorar a questão do aumento da taxa de suicídios nessa faixa da população brasileira? Não somente pelo fato de os alunos serem jovens, mas também porque a filosofia trata de temas existenciais, trata da nossa relação com o mundo, e tudo isso certamente diz respeito aos dramas vivenciados por aqueles em situação suicida.

Em outras palavras, como arremata Menegat (2011, p. 211), "[d]o desemprego estrutural ao esvaziamento dos elos de solidariedade [...] se vai produzindo uma nova topologia social que, à luz de uma relativa normalidade, acumula camadas crescentes de barbárie", donde a impossibilidade estrutural – no âmbito da sociedade capitalista – de ampliação e realização de uma individualidade plena, contraditoriamente vislumbrada pelo desenvolvimento das forças produtivas pelo próprio capitalismo, o qual oferece com uma mão e retira com a outra (Menegat, 2001)[2].

[1] Especificamente sobre esse tema, conferir Portal FioCruz (2024). Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/2024/02/estudo-aponta-que-taxas-de-suicidio-e-autolesoes-aumentam-no-brasil.

[2] Eis um exemplo da nova topologia social, e suas contradições, comentada pelo autor: "para tentar sair desse beco, entre outros expedientes, o recurso do trabalho sujo já foi acionado. São mercenários para toda obra: de invasores de países à formação armada de oposições, passando pela segurança privada dos que sempre apoiam qualquer guerra – por razões humanitárias, por certo! Essas mesmas funções estão implícitas no combate ao comércio de mercadorias ilícitas e no apoio aos milicianos, sem descuidar de uma contabilidade que não aparece nas estatísticas deste maravilhoso mundo novo (ou será apenas um novo tempo?), que é a proporção, com a densidade de um estado de sítio, do número de policiais por cidadãos. Para se ter uma vasta ideia dessa situação basta levar a sério dois dados: a Polícia Militar de São Paulo tem um contingente de aproximadamente 100 mil soldados; no Rio, já são 60 mil e o governo, nos últimos anos, passou orgulhoso da contratação de 500 soldados por ano para 6 mil. Não reside aqui uma questão moral. O fato é que eles são modos de organização de atividades remuneradas (trabalho assalariado) para escoar um mundo que desaba" (Menegat, 2019, p. 211-212).

Capitalismo e enfrentamento

Contudo, se apresentamos um cenário que se estabelece como uma teia a sufocar todos os setores da sociedade a fim dela se apropriar ou, como assinala Menegat (2019, p. 11), como "época do sol abrasador do capital", do ponto de vista dialético, evidentemente que esse processo de luta por hegemonia social não se dá sem oposição. Assim,

> A crise da sociedade burguesa revela-se também pela sua potencialidade de dar origem a uma outra forma de emancipação social muito superior a esta. O impressionante crescimento da produtividade do trabalho somente terá um destino civilizatório se for socializada. Portanto, a barbárie é um resultado da incapacidade de se criar esta outra destinação das bases objetivas da produção social (Menegat, 2007, p. 42).

Menegat chama a atenção para a atual incapacidade dos trabalhadores de criar, hegemonicamente, uma sociedade global que confronte o projeto de vida do capital. Sendo assim, não podemos tecer ilusões a respeito da capacidade do Estado em responder às crises do capitalismo. Isso vale mesmo para os recentes governos progressistas, que assumiram o poder em diferentes países da América Latina (Santos, 2018). Em que pese avanços consideráveis em determinados campos, esses governos se colocaram mais como gestores da crise social do que propriamente uma força de ruptura com a barbárie estabelecida, o que é perceptível pela continuidade da precarização das condições de trabalho, pela política de segurança pública que segue considerando a população como um problema de polícia e pela fragilidade institucional em diversos setores, sobretudo no caso brasileiro. O retorno das forças conservadoras ao poder em vários níveis no Brasil aponta para uma necessidade de compreensão política e ação muito mais profunda do que a vivenciada nas últimas décadas.

Apesar desse quadro desolador, o movimento de oposição aos retrocessos sociais e ambientais, ainda que fragmentado, existe e é amplo,

encarnando-se em diferentes frentes, como as lutas dos movimentos negro, feminista, LGBT, sem-terra, ecológico, sem-teto, estudantil, indígena e sindical (ainda).

No entanto, ainda que amplo e diverso, tal movimento carece de um enfrentamento radical e transversal a todas as formas de opressão. Vale dizer que, do ponto de vista da *práxis*, não há prática sem teoria, o que significa que a filosofia (e o seu ensino) tem algo a colaborar nesse processo de lutas várias, desde que ela própria, coerente com a prática filosófica mesma, compreenda seu papel não só na construção da resistência, mas que assuma também seu condão na (re)produção histórica da barbárie.

Ensino de Filosofia e barbárie

Considerando que a filosofia – ao menos aquela que aqui assumimos – é convocada a produzir e enfrentar, nas marcas de seus limites, a marcha de chumbo do capital, o que ela *tem* a nos dizer e *pode* nos dizer sobre o combate à barbárie nos tempos atuais de crise estrutural do capitalismo? O que significa e por que filosofar em tempos de barbárie? Por que ensinar filosofia nesta atual fase da existência humana? Quais as implicações da barbárie para o ensino de Filosofia?

Vale afirmar que, se é pertinente a consideração filosófica da barbárie – ou das questões a ela associada – e se, de fato, tem a tinta que aqui apresentamos, essa abordagem não parece indicar a necessidade de uma formulação que não desconsidere o grito da materialidade? Isto é, tal abordagem não precisa considerar o que significa filosofar e ensinar Filosofia em tempos de máxima opressão exercida pelo Capital? Em especial no que diz respeito ao ensino de Filosofia para adolescentes do ensino médio ou para jovens graduandos, Menegat (2014, p. 26-27, grifos nossos) parece tocar no ponto central ao tecer considerações sobre os novos movimentos de luta pelo mundo, dos quais uma boa parte é composta por uma nova geração:

> O que essa moçada está sentindo – e que é algo em comum em todos os cantos e latitudes do mundo – é que, para essa geração, não há futuro. Porque, se o futuro de um ser humano na sociedade burguesa é vender sua força de trabalho e, no quadro histórico em que entramos, esta se tornou mercadoria que não há quem esteja disposto a comprar, então, eles não têm futuro nenhum. Serão absolutamente dispensáveis. Além dessa percepção, eles também intuem que suas existências no modo de vida atual são um desperdício. São duas coisas muito interessantes: primeiro, não há futuro; e depois, se a sociedade só tem isso para oferecer a esses indivíduos, *talvez esse futuro que lhes foi negado também não lhes interesse*. [...] Os mais antenados dessa geração sentem que o prazo de validade dela já se encerrou. Isso já é alguma coisa. Se os pais acham que essa sociedade será eterna, os garotos que estão na rua não pensam dessa forma. É essa intuição que precisa ser trabalhada.

No trecho em recuo, a percepção de Menegat é a de que talvez não interesse mais a essa nova geração o futuro que lhe sobrou, o que dialoga com outra consideração do autor, quando este afirma que, no presente, está em "curso um movimento que promete trincar suas formas, faz[er] do presente a mera espera de um futuro que não se quer, a exemplo de quem aguarda um tsunami sem ter para onde correr" (Menegat, 2019, p. 66). Essa sensação é desoladora, porque "a percepção da história se contorce entre a real sensação de impotência dos indivíduos e o desaparecimento da perspectiva de um futuro minimamente previsível" (Menegat, 2019, p. 81).

A tendência dessa sensação de impotência é sua evolução para o sentimento de profundo desamparo, uma vez que não há previsibilidade de futuro na promessa institucional, na normalidade. Por outro lado, o desamparo pode tornar essas pessoas mais vulneráveis ao recrutamento cumprido pelo proselitismo zeloso das religiões, que oferecem o antídoto paterno de um deus que reconforta na palavra sacralizada, mas também nas

relações de afeto em uma comunidade que, a seu modo, autoprotege-se. A religião é, nesse sentido, conforme passagem conhecida e incompreendida de Marx (2010, p. 30-31), "o suspiro da criatura atormentada, a alma de um mundo sem coração, da mesma forma que é o espírito das situações desprovidas de espírito. É o ópio do povo".

Nesse cenário, e ainda que não seja o único, certamente o ensino de filosofia apresenta-se como "exercício da crítica social" (Menegat, 2019, p. 82), mas também como caminho para se trabalhar intuições e a materialidade dos sentimentos, contribuindo para a produção de sentidos da vida. E quiçá na profanação. Por quê? Talvez com Giorgio Agamben (2007, 2009) – filósofo que, a seu modo, tem refletido sobre a barbárie atual na chave do conceito de "estado de exceção" em algumas de suas obras – possamos ampliar não só nosso referencial sobre o que significa filosofar em tempos de barbárie, como também sobre o ensino de Filosofia mesmo.

Em seu ensaio "Elogio da Profanação", Agamben (2007), partindo do direito romano, discorre a respeito do ato de profanar e das consequências práticas que podemos tirar da profanação em nossa época. Para o autor, *profanar* tem o sentido de restituir ao livre uso dos seres humanos aquelas coisas antes "consagradas", ou seja, tudo aquilo que estava indisponível, transferido a uma esfera separada. Assim, trata-se, em última instância, de desativar os dispositivos do poder (sejam eles quais forem) que realiza as sacralizações, e de devolver "ao uso comum os espaços que ele havia confiscado" (Agamben, 2007, p. 68).

Atualizando as reflexões de Walter Benjamin, que pensava o capitalismo como religião, Agamben (2009) comenta como o capitalismo tende a generalizar e absolutizar para todas as esferas da vida a estrutura da separação. Nossa época é a da religião capitalista em sua forma extrema, a pura forma da separação efetivada pela mercantilização total da vida humana. Em outras palavras, o capitalismo se coloca na busca incessante de criação do "improfanável":

> E como, na mercadoria, a separação faz parte da própria forma do objeto, que se distingue em valor de uso e valor de troca e se transforma em fetiche inapreensível, assim agora tudo o que é feito, produzido e vivido – também o corpo humano, também a sexualidade, também a linguagem – acaba sendo dividido por si mesmo e deslocado para uma esfera separada que já não define nenhuma divisão substancial e na qual todo uso se torna duravelmente impossível. Essa esfera é o consumo (Agamben, 2009, p. 71).

É uma tarefa política maior de nosso tempo, portanto, profanar o que é sistematicamente colocado na condição de improfanável, não para restituir um uso dito natural ou preexistente à consagração, um "uso não contaminado", mas criar um novo uso, inventar novas formas desse uso, e isso de maneira coletiva. Agamben está atento para o fato de que, na sua fase extrema, os dispositivos do culto capitalista atuam inclusive sobre os comportamentos ou meios profanatórios. Para entendermos melhor o que o pensador italiano está dizendo, vale lembrar que ele afirma que a própria linguagem se torna refém dessa amarra, sobretudo quando capturada pela espetacularização midiática: "os dispositivos midiáticos têm como objetivo, precisamente, neutralizar esse poder profanatório da linguagem como meio puro, impedir que o mesmo abra a possibilidade de um novo uso, de uma nova experiência da palavra" (Agamben, 2009, p. 76). Ora, minar uma nova experiência da palavra, um novo uso da linguagem, é também minar a própria criatividade e, por consequência, a filosofia, bem como o seu ensino.

Sendo assim, para Agamben, a profanação do improfanável constitui-se em tarefa política especial da geração vindoura. Isso implica, de nosso ponto de vista, a incorporação de uma perspectiva profanatória já na atual geração, quer dizer, o processo de formação docente em Filosofia mesmo precisa ter seus dispositivos sacralizantes desativados[3], o que demanda de nós alguns aprofundamentos essenciais. Vejamos.

---

[3] De algum modo, Matos (2000, p. 17) também tece reflexões sobre esse ponto: "O processo de neutralização das línguas pelo *cursus* pseudofalado e pseudoescrito das

Filosofia, pedagogia e tecnocracia

Esta nossa reflexão, como uma reflexão inserida no campo do ensino de Filosofia, situa-se também no âmbito da Filosofia *e* da Pedagogia. Essa última, como ciência da educação, é uma disciplina que só pode se realizar plenamente, segundo Schmied-Kowarzik (1983), se o fizer como teoria dialética, assumindo como tarefa consciente ser uma "ciência prática da e para a 'práxis' educacional". Destarte, incorreríamos em fragilidades teórico-metodológicas se não levássemos em conta a relação dialética fundamental entre teoria pedagógica e prática educativa. Isso porque, segundo o autor, a "relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia" (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 10), estando, por consequência, ainda conforme Schmied-Kowarzik, presente nas diferentes esferas pedagógicas: na própria prática educativa, na pesquisa educacional e na formação de professores.

À medida que é uma ciência prática e *para* a práxis educacional, Schmied-Kowarzik (2010) tenciona explicitar a necessidade de a pedagogia estabelecer uma relação imbricada entre teoria e prática, pois é nessa relação que esse campo se constitui como potência, e no trânsito constante entre uma e outra. Portanto, a pedagogia, conforme o autor, não possui sentido em si mesma, mas na humanização da práxis.

Não por outro motivo, a categoria *práxis* apresenta-se como fundamental para a compreensão do fenômeno educativo, pois permite que nos situemos dialeticamente diante da realidade social, apreendendo-

mídias é uma circunstância anti-humanista. Isto significa que toda a educação a que vale este nome é humanista, formadora de caráter, do respeito à *dignidade humana*, possibilitando a cada um elaborar uma interpretação de si mesmo e uma compreensão do mundo no qual vive". Mundo esse que a autora não deixa de caracterizar como barbárie: "O fundamentalismo econômico ou neoliberalismo aprofunda e engendra novas formas de miséria material e espiritual, de barbárie. Barbárie: a vida constitui-se pela insegurança e violência, institucionalizadas pelas oscilações dos mercados transnacionais e financeiros. Barbárie, também, a redução do homem à condição de 'massa', de seres dispensáveis, supérfluos. São 'necessitados' eternos, na lógica de sobrevivência e da competição, esses 'incompetentes sociais'. O mercado, sabe-se, não reconhece direitos. Ao contrário, só considera os custos" (Matos, 2000, p. 13-14).

a como produção histórica humana, no seu devir, nas relações intencionais dos seres humanos entre si e com a natureza, evitando tanto a falsa dicotomia entre teoria e prática como aquela entre ser humano e natureza.

Dessa feita, considerar a pedagogia dialeticamente no âmbito da *práxis* social é compreender a educação mesma como um momento dessa *práxis*, uma prática que atua na produção e reprodução da vida social, principalmente na esfera da consciência dos indivíduos, haja vista a necessidade de formação cultural destes pela sociedade para que possam aí se inserir, o que, no caso da sociedade burguesa, tendencialmente se desenvolve no sentido de realizar tal inserção da forma mais natural possível, em que o indivíduo "permanece separado de sua essência social, reduzido à conservação de sua existência individual na concorrência com os outros indivíduos, alienado de si mesmo enquanto ser social e, portanto, humano" (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 45). O trabalho educacional crítico precisa atuar não só no sentido de desvelar as contradições da sociedade capitalista em sua amplitude, mas também no de perceber e evidenciar como tais contradições se manifestam na *práxis* educativa mesma.

Essa mesma perspectiva é acentuada por Paulo Freire (2005), que entende a *práxis* como reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo, de tal modo que, só assim, pela *práxis*, pode-se vislumbrar a superação da contradição opressor-oprimidos. Educar diz respeito justamente à inserção crítica dos sujeitos na realidade opressora. Para esse pensador brasileiro, a verdadeira reflexão conduz à prática. Do mesmo modo, simultaneamente, parte-se da realidade para produzir a reflexão.

Como expressão dessa indissolubilidade entre teoria e prática, um dos elementos de maior destaque no pensamento freireano é sua defesa irrestrita do *diálogo* no processo educativo. Esse processo tem na figura docente aquele que organiza e dá diretividade ao ensino, mas que, ao mesmo tempo, coloca-se numa dimensão de abertura ao outro, o educando, como um sujeito histórico e com necessidades e desejos diversos próprios. Na

medida em que na *práxis* os seres humanos humanizam o mundo e se humanizam a si mesmos, o diálogo se estabelece como condição dessa ação recíproca humanizadora entre aqueles que compõem o espaço pedagógico, que, por vezes, relaciona-se com a comunidade. Esse processo é humanizador não apenas porque é diálogo – no sentido da intersubjetividade aí implicada na teia que se tece pela troca (e pelos ruídos nessa troca) de palavras, de silêncios e gestos entre os interlocutores –, mas, também, porque objetiva a *emersão* das consciências, resultando na *inserção crítica* das educandas e educandos na realidade.

Com efeito, dada sua centralidade na constituição das relações humanas, o diálogo é fundamento para vários teóricos que compreendem a ontologia do ser humano incrustada na indeterminação do diálogo. É nesse sentido que Bakhtin (2010 *apud* Lima, 2021, p. 3) o eleva a conceito:

> Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar [...]. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.

De volta às reflexões de Schmied-Kowarzik e de Freire, podemos dizer que são reflexões filosóficas a respeito do processo educativo que tomam como referência o conceito de *práxis*, que, por sua vez, pressupõe o diálogo. Nesse sentido, gostaríamos de convocar para a interlocução, em que se constitui este texto, outro filósofo dentre os principais que escolheram essa categoria – a *práxis* – como objeto de reflexão sistemática. Trata-se de Adolfo Sánchez Vázquez, marxista espanhol, radicado no México. Nas pegadas de Gramsci, Vázquez (2011) se propõe a pensar o marxismo como *filosofia da práxis*: para ele, a importância da categoria *práxis* se dá especialmente por ter a capacidade de reunir problemas relativos ao conhecimento, à história, à sociedade e ao próprio ser, pois

> [...] os problemas filosóficos fundamentais têm de ser formulados em relação à atividade prática humana, que assim passa a ter a primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é o que é *em* e *pela* práxis –, histórico – posto que a história é, definitivamente, a história da práxis humana –, mas também gnoseológico – como fundamento e fim do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática (Vázquez, 2011, p. 54).

Com Vázquez também podemos refletir sobre outra disciplina envolvida diretamente no campo do ensino de Filosofia, que é a própria *filosofia*. Para fazê-lo, Vázquez (2002) nos lembra que o "eu" não existe como um ente absoluto, sem quaisquer relações com o "não-eu", fechado em si mesmo. Contudo, comentando Ortega y Gasset e sua fórmula já clássica, afirmar que "eu sou eu e minha circunstância", não é o suficiente, pois que a conjunção "e" indica uma relação de exterioridade entre os dois termos, como se existissem um independentemente do outro.

Acerca dessa discussão, vale a pena apresentar o "primado da alteridade" de Bakhtin. É nesse sentido que Faraco (2005, p. 43) afirma que "o que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro".

De acordo com Vázquez (2002, p. 30), eu sou *produto* das minhas circunstâncias, as quais, em alguma medida, também são *produzidas* por mim. Portanto, o "eu" só tem existência nas e pelas circunstâncias, o que significa afirmar, com Marx, que o ser humano é o conjunto de relações sociais, quer dizer, "não existe o indivíduo absoluto, isolado, mas sim o indivíduo como ser social". Com isso em mente, Vázquez destaca como sua própria obra filosófica não se reduz à sua existência individual como filósofo, o que se estende para qualquer outro pensador. Na filosofia, como em toda criação humana, "estão presentes a sociedade, a época, a classe, a

tradição, elementos que transcendem o indivíduo, ainda que o filósofo se valha de todos eles".

No entanto, como indivíduo concreto, situado na história, Vázquez (2002, p. 32) se coloca como um filósofo que, além de ser filho de seu tempo e trabalhar conceitualmente, como diria Hegel, também busca filosofar a partir de uma escolha apaixonada: "contribuir para transformar o existente para construir um mundo mais justo", e prossegue: "com a minha obra pretendi elevar a consciência da necessidade, possibilidade e desejabilidade dessa tarefa vital". É a essa postura que ele dá o nome, na esteira de certa tradição marxista não-dogmática, de *filosofia da práxi*s:

> Trata-se de uma filosofia que não se afasta do mundo para pensá-lo e que, ao contrário, sente-se parte viva e ativa dele; uma filosofia que se vincula conscientemente à transformação do mundo, sem, no entanto, deixar de estar também consciente de que para contribuir para isso precisa pensá-lo rigorosa, objetiva e fundamentalmente (Vázquez, 2002, p. 40).

Coerente com essa postura, Vázquez trata de apontar que quaisquer atividades humanas são atividades *interessadas*, fato que à filosofia cabe mostrar, incluindo a si mesma nesse rol: não existe razão desinteressada, pura, contemplativa, eterna ou universal, os próprios critérios de racionalidade são históricos. Assim sendo:

> Só manifestando esse caráter interessado, concreto e histórico da razão, pode a filosofia contribuir para a compreensão de que, em nossa época, um certo uso efetivo da razão – e certamente não todo uso possível – pode conduzir aos graves males que afligem hoje a humanidade, e principalmente o da própria ameaça à sua sobrevivência a um holocausto nuclear. Essa tarefa – de pôr a descoberto a convivência entre razão e interesse, ou entre razão e um certo uso desumano dela – é hoje uma das mais urgentes tarefas da filosofia (Vázquez, 2002, p. 41).

Considerando a citação em recuo, quando afirma sobre o "uso inumano" da razão, a seu modo, Vázquez contribui para a profanação do improfanável, nos termos de Agamben (2009) que apresentamos. Com isso, Vázquez (2002) nos indica uma direção profícua para encaminharmos uma das questões orientadoras deste nosso texto: o que significa filosofar em tempos de barbárie? Ora, não podemos deixar de apontar, ainda na companhia de Vázquez, que ao falarmos em *filosofia*, no singular, referimo-nos a uma abstração nem tão precisa, haja vista que essa atividade humana, desde que temos conhecimento de sua prática, fez-se, nas mais diversas sociedades, e sob estados e classes dominantes distintos, como filosofia*s*.

Não houve, e não há, um único modo de filosofar, e o ponto de vista assumido por Vázquez (2002) leva-o também a assumir que a atividade filosófica adquire um caráter especial a depender de onde se realiza, ainda mais se considerarmos que nas sociedades divididas em classes existe uma divisão social do trabalho que impacta diretamente as formas de realização do trabalho intelectual, que é o caso da atividade filosófica, atividade essa que *tende* a cumprir "a função teórica de ler ou interpretar o mundo desde certo interesse dominante na sociedade" (Vázquez, 2002, p. 45).

Retomando algumas indagações fundamentais:

> Que necessidade se tem da filosofia? Ou ainda: Por que e para que fazer filosofia? A radicalidade da questão apoia-se no fato de pôr a filosofia em relação com o homem e, mais exatamente, com o homem em uma situação histórica concreta, em uma sociedade determinada. Isso estabelece, desde o primeiro momento, uma relação entre filosofia e sociedade ou entre filosofia e história.
>
> Essa relação manifesta-se num fato filosófico que é o primeiro que temos de registrar para podermos explicar a necessidade da filosofia: sua natureza cambiante ou ainda a pluralidade ou diversidade de filosofias (Vázquez, 2002, p. 45-46).

Se de fato esse é o quadro, Vázquez faz questão de destacar a complexidade em que nos encontramos. Isso porque, além de tornar mais difícil a decisão de que *filosofia(s)* adotar como nossa – como aquela(s) que melhor nos ajuda(m) a nos situarmos no mundo (e a enfrentá-lo), a dar sentido à nossa existência, a elaborarmos as perguntas mais pertinentes –, a diversidade de filosofias também resulta, ainda que não diretamente, numa pluralidade de formas de *ensino de* Filosofia, diversidade essa que ganha complexidade e destaque, sobretudo para aquelas e aqueles que se defrontam pela primeira com a filosofia; o que não deixa de ser um momento com sua beleza e intensidade, elementos esses caríssimos a um processo educativo que se propõe crítico e humanizador.

Nesse sentido, Vázquez (2002) atenta para o fato de que a ignorância ativa, ou seja, a negação da diversidade de filosofias, não é apenas a postura assumida por alguém a fim de seguir um caminho fácil e linear no âmbito dessa atividade, mas, também, e especialmente, a posição de quem, na verdade, tende a negar a própria filosofia, posição comum entre cientificistas e tecnocratas, o que tem implicações tanto para a filosofia quanto para seu ensino.

> A partir de uma suposta defesa do verdadeiro saber, a ciência, e da técnica, como aplicação dela, toma-se uma posição hostil contra a filosofia e por isso mesmo igualmente hostil para com seu ensino no nível médio ou universitário (Vázquez, 2002, p. 47).

Mas a tecnocracia não é outra coisa senão uma das faces de nossos tempos de barbárie. E a negação da filosofia (além das ciências humanas), e de seu pleno ensino, não por acaso, colocou-se, como pauta ou realização, em momentos como a Ditadura Militar (Alves, 2014) ou com a Reforma do Ensino Médio, implementada por Michel Temer e ainda em vigência, mas numa versão atualizada, que pouco ou nada avança em relação à barbárie original.

Trazer à tona essa reflexão neste texto é de fundamental importância, não só porque ela se coloca como uma exigência de nossa

época, mas também porque a filosofia pode ter um papel relevante num ambiente interdisciplinar em que se constitui a educação escolar:

> A filosofia não pode substituir nenhuma ciência nem se situar acima delas. Mas isso não significa que, baseando-se nelas e não a suas expensas, careça de um campo próprio ao tentar esclarecer a situação do homem no mundo e as suas relações mútuas aí mesmo, assim como chamar a si a tarefa de analisar criticamente os pressupostos e as crenças que obscurecem ou ocultam essa situação e essas relações. E de seu campo próprio de estudo também faz parte, como demonstra toda a história da filosofia, o exame do instrumental cognoscitivo metodológico com que os homens, através das ciências correspondentes, conhecem a natureza e a sua própria natureza (Vázquez, 2002, p. 65).

Ademais, é inquestionável que parte da ameaça à própria existência da humanidade como espécie tenha relação direta e indireta com o desenvolvimento científico-tecnológico (que se constitui como projeto), especialmente com o uso que fazemos de seus produtos e saberes, de tal modo que, para Vázquez (2002, p. 73), "[q]uando certo desenvolvimento tecnológico em nossa época se volta contra o homem mesmo, se coloca a necessidade de esclarecer o significado (humano ou desumano) dessa prática", o que significa dizer que "isso já não é um problema tecnológico, mas de filosofia – política ou moral".

Diante desse cenário, cabe a pergunta acerca de como os professores de Filosofia (e demais educadores) procederão diante do avanço "espontâneo" e ubíquo desse projeto de desenvolvimento científico-tecnológico, isto é, como deverão responder às questões que daí implicam, a fim de situar criticamente os estudantes no mundo em que estão inseridos. Como a escola pode acolher e elaborar essas questões? Como a filosofia na escola pode contribuir para pensar esse fenômeno que se lança como projeto de poder?

Assim, a reflexão que propomos aqui sobre o ensino de Filosofia pode ser entendida, voltando ao diálogo com Agamben (2009, p. 58-59), como *contemporânea*, pois como nos lembra o autor:

> Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo.

E mais:

> Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (Agamben, 2009, p. 58-59).

Todavia, a *contemporaneidade* não corresponde somente ao que podemos chamar de *atualidade*, pois muitos dos filósofos do passado ainda têm algo a nos mostrar sobre o tempo presente, seja por sua forma mesma de filosofar, seja pelas questões postas, as quais continuam pertinentes ou retomam sua importância pela configuração que a própria atualidade ganha. Para Vázquez (2002, p. 40), por sua vez, é como se algumas filosofias, apesar das contingências históricas e ideológicas de sua produção, contivessem elementos de verdade que se sustentassem ao longo da história da humanidade, o que vale, por exemplo, "com a tese aristotélica do homem como animal político, com o princípio kantiano do homem como fim e não como meio, ou com a tese hegeliana do homem como produto de seu próprio trabalho". Na mesma medida, pode-se dizer que o capital ou a ordem de sua operação sustenta-se a partir de um império de ficções (Piglia, 1986).

É especialmente no sentido de combate a esse amontoado de ficções, inclusive das noções socioeconômicas que estruturam a sociedade e de seus mitos fundadores e operadores, que a história da filosofia, para

além do mero enciclopedismo, tem seu valor pedagógico e filosófico para o ensino de Filosofia hoje[4]. Aliás, a que escola estamos nos referindo? É possível refletir sobre o ensino de Filosofia sem considerarmos de que instituição escolar se trata?

Antes de darmos continuidade à questão acerca dos propósitos da instituição escolar, ressaltaremos um movimento que, em grande medida, entendemos estar associado ao ato educacional, aqui voltado mais especificamente para o ensino de Filosofia. O fundamento desse movimento nos é apresentado por Adorno (2003) no texto "Palestra Sobre Lírica e Sociedade". Nele, o autor busca justificar esse movimento da lírica em relação à sociedade:

> A referência ao social não deve levar para fora [o espectador, leitor, estudante?] da obra de arte, mas sim levar mais fundo para dentro dela [da filosofia?]. É isso o que se deve esperar, e até a mais simples reflexão caminha nesse sentido. Pois o teor de um poema [*gehalt*] não é a mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário, estas só se tornam artísticas quando, justamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua parte no universal (Adorno, 2003, p. 66).

De modo análogo, esse movimento do contato e da apreensão do social não seria o propósito do ensino de Filosofia? Não seria seu propósito referir-se ao social, isto é, ao estado de barbárie que constitui a sociedade contemporânea e que implica modos de subjetivação?

---

[4] "Em suma, as considerações acima constituem um esboço daquilo que se poderia denominar *concepção histórico-problematizadora* do ensino da filosofia e que permitiria superar tanto o engessamento desse ensino, quando reduzido à exposição linear das ideias dos filósofos, quanto sua descaracterização, quando diluído no 'vale tudo' da abordagem temática desprovida de contextualização histórica e de articulação com a história da filosofia. Basicamente, trata-se de entender o ensino da Filosofia como *reflexão sobre problemas* (nos termos aqui apresentados) *mediatizada pela história e pela história da filosofia*" (Silveira, 2011, p. 152-153, grifos do autor).

O problema da escola

Ao mesmo tempo em que faz questão de destacar sua defesa do acesso e da permanência da classe trabalhadora na escola, Freitas (2009) salienta que a luta pelo acesso à escola pública, gratuita, laica e de qualidade, não deve negligenciar o fato de que a escola é, na sociedade capitalista, muito mais atrelada a sua "função cognitiva". Trata-se de uma instituição que, em todas as suas dimensões, ensina algo, ou seja, a forma escolar burguesa educa para além da sala de aula, fazendo-o também "nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior, de caráter autoritário no que diz respeito à organização do poder interno vivenciado pelos estudantes" (Freitas, 2009, p. 76-77).

Como qualquer instituição inserida na sociedade capitalista, a escola reproduz a luta de classes. Ainda que a seu modo, trata-se do mesmo conflito social fundamental, o que significa dizer que não é suficiente organizar a ação educativa "a partir da prática social", mas fornecer uma orientação crítica ao ensino, pois "estamos o tempo todo na prática social e mesmo quando estamos na escola isso deveria ser assim, já que ela faz parte, e seus estudantes também, desta própria prática" (Freitas, 2009, p. 77).

Destarte, Freitas (2009) reforça a importância de enfrentarmos as contradições da prática social não somente no âmbito dos conteúdos, mas na organização mesma da escola, no nível da gestão, o que nos leva a refletir sobre como as relações de poder no interior dessa instituição reproduzem as diversas hierarquias sociais mais amplas, soterradas pelos infinitos desentendimentos subjetivos, mas deve se realizar na sua relação dialética com a sociedade, preocupando-se com o papel dessa instituição que, na modernidade, assumiu centralidade na condução dos destinos profissionais e existenciais dos sujeitos, pois não é aí a única oportunidade que grande parte da população tem de se apropriar das

formas amplas de letramento?[5]. E, no entanto, a barbárie social tem suas formas brutais de manifestação na escola que, também, nessa relação, produz suas opressões específicas.

Desse modo, a discussão sobre o ensino de Filosofia, mantendo sua base filosófica, não pode se furtar a refletir sobre os fundamentos que sustentam a organização de todo processo educativo escolar, incluindo a organização do trabalho didático (Alves, 2001, 2005). Levando em conta essas considerações, que aqui procuramos apresentar, salientemos, pois, na esteira de alguns autores (Saviani, 1999, 2000; Silveira, 2015), que tais reflexões acerca da escola em hipótese alguma indicam certo fatalismo quanto ao seu papel na sociedade capitalista. Ao tratarmos da instituição escolar, faz-se necessário realizar um trabalho substancial que dê conta de identificar e analisar contradições fundamentais para que o ensino de Filosofia seja efetivamente alinhado ao ideal do estabelecimento de uma democracia radical, por sua vez, fundada na urgência do aqui-agora.

Considerações finais

Em tempos de barbárie, no sentido que lhe dá Agamben, mais do que nunca, a contemporaneidade apresenta-se como um fundamento formativo e filosófico inegociável. No entanto, nela, o único imperativo é justamente a exploração-opressão em suas diferentes facetas. A formação daí derivada para esta e para as próximas gerações exige, por oposição, que ensinemos filosofia com criticidade, rigor e alteridade, isto é, que, em grande medida, o ensino de Filosofia se dê filosoficamente, mas com um

[5] Essa mesma linha de reflexão é desenvolvida por Minto (2014) ao discutir a educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro, o que é de grande interesse para o campo do ensino de Filosofia, pois esse não é outro senão o contexto de formação docente dos futuros professores de Filosofia. Refletir sobre o ensino de Filosofia também envolve refletir sobre o espaço de formação desses futuros professores, bem como sobre o espaço tradicional de produção científica dessa temática, que é a universidade – na relação orgânica (ao menos deveria ser) com a escola.

componente filosófico que (também) admita sua responsabilidade na produção histórica da barbárie.

Conforme nos lembra Vázquez (2002), busca-se, por vezes, explicar a diversidade de filosofias como uma extensão da teoria do gênio ao campo próprio da filosofia, como se a pluralidade da história dessa disciplina fosse produto de uma atividade estritamente individual atribuída à qualidade de indivíduos excepcionais. Essa visão elitista da atividade filosófica atribui a poucos a noção meritocrática (ou mesmo aristocrática) de talento, naturalizando o desinteresse da maioria das pessoas pelo estudo da filosofia, como se se tratasse de uma incapacidade intrínseca, esmaecendo as posições de privilégios de classe produzidas historicamente, em especial se aceitarmos o que aqui se discutiu sobre a relação inerente entre capital e barbárie. Daí, portanto, a necessidade premente de colocarmos à prova a máxima gramsciana de que todos os seres humanos são potencialmente filósofos. O que, certamente, demanda dos docentes não somente ousadia na transformação da forma do ensino de Filosofia, mas, também e dialeticamente, das suas próprias condições materiais e políticas de realização. Do contrário, seguiremos na jornada secular do idealismo pedagógico (e filosófico) brasileiro, isto é, um cardápio de teorias e métodos para todos os gostos, atualizado com sua aposta em metodologias ativas como panaceia para os problemas educacionais do país, idealizando os estudantes e designando o papel de facilitador para o professor, que deveria, nessa configuração, apenas gerenciar as variáveis em cena.

Ao contrário, se considerarmos a condição potencial das pessoas para o filosofar, como constituir uma filosofia ou um proceder no ensino de Filosofia a fim de que os(as) estudantes do ensino médio desenvolvam uma contundente implicação por seu estudo e vivência? Quanto a essas questões, Vázquez (2002, p. 73) parece nos apresentar um caminho:

> E se ainda me perguntassem qual filosofia escolher diante da pluralidade de filosofias, eu responderia que deve ser escolhida aquela que melhor corresponda aos interesses e aspirações que dão sentido à vida; pode,

> portanto, ser esta ou aquela filosofia, mas eu recomendaria que se evitasse sempre o dogmatismo, deixando permanentemente aberta a possibilidade de contrastá-la com outras posições filosóficas. Este é o verdadeiro antídoto contra qualquer dogmatismo, que é incompatível com o verdadeiro filosofar.

Talvez uma filosofia que responda aos interesses (e mais precisamente: necessidades) e às aspirações da vida seja mesmo um bom termômetro para os professores e as professoras de Filosofia. Queremos crer que tal assertiva de Vázquez represente, retroativamente, o que este trabalho tentou conceber acerca da filosofia e de seu ensino em tempos de barbárie.

Referências

ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. *In*: ADORNO, Theodor. *Notas de Literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/34, 2003. p. 65-89.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola contemporânea*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna*: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Dalton. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. *Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 44-63, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. *In*: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo*: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.

LIMA, Adelaide A. A Filosofia da Linguagem em Bakhtin: conceitos principais. *Revista Literarius*, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 1-16, 2021.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*: introdução. Trad. Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATOS, Olgária. Prólogo. *In*: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENEGAT, Marildo. Civilização em excesso. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 28, n. 90, p. 115-134, 2001. DOI: https://doi.org/10.20911/21769389v28n90p115-134/2001.

MENEGAT, Marildo. A Face e a Máscara: a barbárie da civilização burguesa. *Pegada*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 27-46, 2007. DOI: https://doi.org/10.33026/peg.v8i2.1638.

MENEGAT, Marildo. Entrevista: Estamos livres para criar uma nova forma de existência. *Radis – Comunicação e saúde*, Rio de Janeiro, n. 140, p. 25-27, 2014.

MENEGAT, Marildo. *A Crítica do Capitalismo em Tempos de Catástrofe*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da miséria*: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.11484.

PIGLIA, Ricardo. *Crítica y Ficción*. Barcelona: Anagrama, 1986.

SANTOS, Fabio Luis Barbosa dos. *Uma história da onda progressista sul-americana (1998-2016)*. São Paulo: Elefante, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2011. DOI: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n1.1544.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Escola e classe social de uma perspectiva gramsciana: a sala de aula, o intelectual e os simples. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 558-575, 2015. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v17i3.8638307.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia e circunstâncias*. Trad. Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Trad. María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Data de registro: 28/03/2025

Data de aceite: 25/02/2026