

O ensino de filosofia no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas para a formação crítica e cidadã

The teaching of Philosophy in Brazil: trajectories, challenges, and perspectives for critical and civic education

Bruno José do Nascimento Oliveira

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

brunophb08@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2113132589257296>

Resumo

O presente artigo investiga sob quais condições o ensino de filosofia pode ser filosoficamente justificado como uma prática legítima de formação crítica na educação básica brasileira, especialmente no contexto das transformações curriculares recentes associadas à Reforma do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo de uma reconstrução histórico institucional do ensino de filosofia no Brasil, o trabalho argumenta que a recorrente instabilidade curricular da disciplina não pode ser compreendida apenas como resultado de decisões técnicas ou administrativas, mas como expressão de disputas normativas acerca das finalidades da educação escolar. Sustenta-se a tese de que o ensino de filosofia só se justifica como formação crítica quando preserva sua especificidade epistêmica, entendida como prática argumentativa, conceitual e reflexiva, distinguindo-se tanto da mera instrumentalização curricular quanto de formas de doutrinação ideológica. Metodologicamente, o artigo combina análise histórico normativa das políticas educacionais brasileiras com exame conceitual de noções centrais como formação crítica, autonomia, cidadania e pensamento crítico, dialogando com a filosofia da educação, a teoria curricular e a filosofia política. Conclui-se que a legitimidade do ensino de filosofia depende menos de sua simples presença formal no currículo e mais das condições pedagógicas, conceituais e institucionais que garantam seu exercício como prática formativa orientada pela racionalidade crítica.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Formação crítica. Currículo. Filosofia da educação.



Abstract

This article examines under what conditions the teaching of philosophy can be philosophically justified as a legitimate practice of critical formation in Brazilian basic education, particularly in the context of recent curricular reforms related to the High School Reform and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Based on a historical and normative reconstruction of Philosophy education in Brazil, the paper argues that the discipline's curricular instability cannot be understood merely as a technical or administrative issue, but rather as the result of normative disputes concerning the purposes of schooling. The central thesis holds that philosophy teaching is justified as critical formation only insofar as it preserves its epistemic specificity, understood as an argumentative, conceptual, and reflective practice, thereby distinguishing itself from both curricular instrumentalization and ideological indoctrination. Methodologically, the study combines historical normative analysis of Brazilian educational policies with a conceptual examination of key notions such as critical formation, autonomy, citizenship, and critical thinking, drawing on philosophy of education, curriculum theory, and political philosophy. The article concludes that the legitimacy of philosophy teaching depends less on its formal inclusion in curricula than on the pedagogical, conceptual, and institutional conditions that enable its exercise as a genuinely critical formative practice.

Keywords: Philosophy teaching. Critical formation. Curriculum. Philosophy of Education.

Introdução

O ensino de filosofia ocupa, historicamente, um lugar ambíguo no sistema educacional brasileiro. Em diferentes momentos, foi concebido ora como componente central da formação intelectual e humanística, ora como saber supérfluo ou potencialmente inconveniente, sujeito à supressão ou à diluição curricular. Essa oscilação, longe de ser contingente, expressa disputas mais profundas acerca das finalidades da educação escolar, do papel do pensamento crítico e do tipo de racionalidade que se pretende formar no espaço público educacional. Como observa Saviani, a trajetória da filosofia no currículo brasileiro revela “tensões permanentes entre projetos formativos orientados pela emancipação intelectual e concepções pragmáticas ou tecnicistas de educação” (Saviani, 2008).

Nas últimas décadas, tais tensões se intensificaram com as transformações promovidas pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao deslocar a filosofia do estatuto de disciplina obrigatória para uma presença transversal ou condicional nos currículos, essas políticas reativaram debates recorrentes sobre a relevância, a função e a legitimidade do ensino filosófico na educação básica. Em meio a esse cenário, multiplicam-se diagnósticos que apontam para o risco de esvaziamento da disciplina, frequentemente acompanhados de defesas normativas de seu valor formativo para a cidadania, a democracia e a autonomia intelectual (Chauí, 2016; Severino, 2014; Gallo, 2017).

Entretanto, embora amplamente compartilhada, a defesa do ensino de filosofia costuma operar, em muitos casos, por meio de afirmações programáticas ou diagnósticos gerais, sem a



explicitação de um problema filosófico em sentido estrito. Termos como formação crítica, pensamento crítico, cidadania e emancipação aparecem com frequência como ideais desejáveis, mas raramente são conceitualmente delimitados ou submetidos a exame argumentativo rigoroso. Além disso, acusações recorrentes de doutrinação ideológica, dirigidas ao ensino de filosofia, tendem a ser mencionadas mais como ruído político do que como objeções que demandam resposta conceitual consistente.

Diante desse quadro, o presente artigo parte da seguinte questão filosófica central: sob quais condições o ensino de filosofia pode ser justificado como uma prática legítima de formação crítica na educação básica brasileira, sem incorrer em doutrinação ideológica, especialmente no contexto das transformações curriculares recentes? Essa questão não é meramente pedagógica ou administrativa, mas normativa e epistemológica, pois remete aos critérios que permitem distinguir entre formação crítica, transmissão ideológica e instrumentalização curricular do saber filosófico.

A tese defendida é que o ensino de filosofia só pode ser filosoficamente justificado como formação crítica quando preserva sua especificidade epistêmica, entendida como prática orientada pela problematização conceitual, pela argumentação racional e pela abertura ao dissenso. Nessa perspectiva, a filosofia distingue-se tanto de abordagens que a reduzem a um instrumento funcional do currículo quanto de práticas que a confundem com inculcação de valores ou posições políticas previamente determinadas. Como argumenta Arendt (2005), “a educação voltada à formação do juízo não pode prescindir da pluralidade e do exercício do pensar, sob pena de se converter em mera adaptação ou conformismo” (Arendt, 2015, p. 30).

Metodologicamente, o artigo combina dois movimentos complementares. Em primeiro lugar, realiza-se uma reconstrução histórico normativa do ensino de filosofia no Brasil, considerando sua presença e ausência nos currículos como expressão de disputas sobre os fins da educação. Em segundo lugar, desenvolve-se uma análise conceitual de noções centrais mobilizadas no debate contemporâneo, como formação crítica, autonomia, cidadania e pensamento crítico, dialogando com a filosofia da educação, a teoria curricular e a filosofia política.

Ao articular esses dois níveis de análise, o artigo busca contribuir para o debate filosófico sobre o ensino de filosofia, deslocando-o de uma defesa meramente afirmativa para uma justificativa conceitualmente fundamentada. Pretende-se, assim, mostrar que a legitimidade do ensino filosófico não depende apenas de sua consagração normativa nos documentos curriculares, mas das condições institucionais, pedagógicas e conceituais que asseguram seu exercício como prática genuína de formação crítica.



A trajetória histórica do ensino de filosofia no Brasil

A história do ensino de filosofia no Brasil não pode ser adequadamente compreendida como uma sucessão linear de reformas curriculares ou como mero reflexo de contingências administrativas. Ao contrário, sua presença instável no currículo escolar revela disputas normativas persistentes acerca do sentido da educação, do estatuto do pensamento crítico e da função pública da escola. Nesse sentido, a reconstrução histórica do ensino de filosofia deve ser lida menos como descrição factual e mais como evidência de conflitos em torno das finalidades formativas atribuídas à educação escolar em diferentes contextos históricos.

No período colonial, a introdução do ensino de filosofia pelos jesuítas esteve subordinada a um projeto pedagógico fortemente normativo, orientado pela catequese e pela formação moral cristã. A filosofia, nesse contexto, não se apresentava como espaço de problematização autônoma, mas como instrumento de consolidação de uma ordem religiosa e social específica. Como observa Saviani (2008), “o ensino filosófico jesuítico visava mais à conformação do sujeito do que ao exercício livre do juízo” (Saviani, 2008, p. 67). Ainda assim, a presença da lógica, da retórica e da metafísica nos currículos evidencia que, mesmo sob orientação instrumental, a filosofia introduzia práticas argumentativas que não se reduziam inteiramente à doutrinação.

As reformas pombalinas do século XVIII, ao expulsarem os jesuítas e promoverem a secularização do ensino, não alteraram substancialmente essa ambiguidade. A filosofia permaneceu como saber propedêutico, associado à formação erudita das elites, mas sem assumir centralidade na formação do pensamento crítico. Como destaca Aranha (2003), tratava-se de um ensino filosófico desprovido de autonomia intelectual, voltado mais à preparação para estudos superiores do que à formação reflexiva do sujeito.

Durante o século XIX, já no período imperial, a filosofia manteve-se presente nos currículos secundários, sobretudo como requisito para o ingresso em cursos como direito e medicina. Essa presença, entretanto, reforçou seu caráter instrumental. A disciplina não era justificada por sua contribuição intrínseca à formação crítica, mas por sua utilidade como etapa preliminar a saberes considerados socialmente mais relevantes. Tal configuração evidencia uma concepção hierárquica do conhecimento, na qual a filosofia ocupa posição subordinada, esvaziando-se de sua especificidade epistêmica (Pimenta, 2000).

Na Primeira República, o avanço do positivismo e das reformas educacionais orientadas pela modernização técnico científica acentuou esse processo. A educação passou a ser concebida prioritariamente como meio de preparação para o progresso econômico e para a organização



administrativa do Estado. Nesse contexto, o ensino de filosofia foi progressivamente marginalizado, visto como pouco funcional às exigências de uma racionalidade instrumental. Tal deslocamento revela uma inflexão normativa decisiva: a substituição da formação crítica pela eficiência técnica como critério dominante de legitimidade curricular (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 114).

A reintrodução da filosofia como disciplina obrigatória no ensino secundário, a partir das reformas das décadas de 1930 e 1940, especialmente com a Reforma Capanema, não eliminou essa tensão. Embora integrada a um projeto de formação humanística, a filosofia permaneceu restrita a determinados segmentos do sistema educacional, sobretudo à formação das elites. Ainda assim, esse período marcou um reconhecimento mais explícito da dimensão formativa da disciplina, associando-a à formação moral, cívica e intelectual dos estudantes (Saviani, 2008, p. 39).

A ruptura mais significativa ocorre com a Reforma do Ensino de 1971, durante o regime militar, quando a filosofia é suprimida do currículo obrigatório e substituída por disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Esse movimento não pode ser compreendido apenas como rearranjo pedagógico, mas como decisão normativa orientada pelo controle ideológico e pela contenção do pensamento crítico. Como argumenta Chauí (2000), a exclusão da filosofia expressa o temor de práticas educativas que favoreçam a problematização da ordem social e política vigente.

A redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 reabriram o debate sobre o papel da filosofia na educação básica. Ao afirmar a educação como direito social orientado ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania, a Constituição criou condições normativas para a revalorização do ensino filosófico. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 não garantiu imediatamente sua obrigatoriedade, mantendo a disciplina em situação de incerteza curricular. Somente com a Lei nº 11.684/2008 a filosofia voltou a integrar obrigatoriamente o ensino médio, agora explicitamente associada à formação crítica e cidadã (Gallo, 2006).

Esse reconhecimento, contudo, mostrou-se frágil. A Reforma do Ensino Médio de 2017 e a BNCC recolocaram a filosofia em posição instável, ao relativizar sua obrigatoriedade e diluí-la em áreas de conhecimento e itinerários formativos. Tal deslocamento reativa uma questão normativa central: se a formação crítica constitui uma finalidade legítima da educação escolar, sob quais condições uma disciplina como a filosofia pode contribuir efetivamente para essa finalidade sem perder sua identidade epistêmica? Como observa Biesta (2013), a redução da educação à aquisição



de competências tende a obscurecer sua dimensão formativa, deslocando o foco do pensar para o desempenho.

Assim, a trajetória histórica do ensino de filosofia no Brasil revela uma constante disputa entre projetos educativos orientados pela formação crítica e concepções instrumentais da educação. A instabilidade curricular da disciplina não decorre de sua suposta irrelevância, mas da dificuldade estrutural de justificar, em contextos marcados pela racionalidade técnico econômica, práticas educativas que não se deixam reduzir a critérios imediatos de utilidade. Reconhecer esse caráter normativo da história do ensino de filosofia é condição indispensável para compreender os desafios contemporâneos da disciplina e para fundamentar, de modo filosófico, sua legitimidade no currículo escolar.

Formação crítica, autonomia e pensamento crítico: análise conceitual

A defesa do ensino de filosofia na educação básica costuma apoiar se, de modo recorrente, na noção de formação crítica. Entretanto, como já indicado pelo parecer avaliativo, esse conceito é frequentemente mobilizado de forma vaga ou meramente programática, sem delimitação conceitual suficiente para sustentar uma justificação filosófica rigorosa. Torna se, portanto, necessário examinar com maior precisão o que se entende por formação crítica e em que medida a filosofia pode contribuir para sua realização no espaço escolar.

Do ponto de vista filosófico, a ideia de formação crítica remete a uma tradição que articula educação, autonomia e uso público da razão. Em Kant, a noção de esclarecimento está diretamente vinculada à capacidade do sujeito de pensar por si mesmo, isto é, de exercer o próprio entendimento sem a tutela de outrem (Kant, 2008, p. 75). A formação, nesse sentido, não se reduz à aquisição de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento da capacidade de julgar, argumentar e avaliar razões. Essa concepção fornece um critério normativo fundamental para distinguir educação de adestramento ou conformação social.

No interior da filosofia da educação contemporânea, tal perspectiva foi retomada criticamente por autores como Adorno, para quem a finalidade primeira da educação deveria ser impedir a barbárie, isto é, formar sujeitos capazes de reflexão autônoma e resistência à adaptação acrítica (Adorno, 1995, p. 110). A formação crítica, nesse horizonte, não se confunde com transmissão de valores predefinidos, mas implica a criação de condições para o exercício reflexivo do pensamento, inclusive contra consensos estabelecidos.



Entretanto, a noção de pensamento crítico comporta diferentes sentidos, que precisam ser distinguidos para evitar ambiguidades. Em um primeiro sentido, pensamento crítico pode ser compreendido como habilidade argumentativa, relacionada à capacidade de analisar premissas, avaliar inferências e formular juízos fundamentados. Esse aspecto aproxima-se das tradições da lógica, da epistemologia e da filosofia analítica da educação (Siegel, 1988, p.136). Em um segundo sentido, pensamento crítico refere-se a uma atitude política e social de questionamento das estruturas de poder e das formas de dominação, como enfatizam as pedagogias críticas inspiradas em Freire: “[...] há ainda um terceiro sentido, de natureza ética, que associa pensamento crítico à formação do juízo moral e da responsabilidade diante do outro” (Arendt 2005, p. 180).

A ausência de distinções entre esses sentidos tende a fragilizar a defesa do ensino de filosofia, pois permite que o conceito de formação crítica seja apropriado tanto por discursos emancipatórios quanto por abordagens meramente instrumentais do currículo. Como observa Biesta (2013), quando a educação é reduzida ao desenvolvimento de competências genéricas, o pensamento crítico corre o risco de ser esvaziado de seu conteúdo normativo e transformado em técnica neutra de resolução de problemas.

É precisamente nesse ponto que a especificidade epistêmica da filosofia se torna relevante. Diferentemente de abordagens que tratam o pensamento crítico como conjunto de habilidades transferíveis, o ensino de filosofia opera por meio da problematização conceitual, da análise de pressupostos e do confronto entre posições divergentes. Filosofar implica colocar em questão não apenas respostas, mas os próprios critérios que orientam o julgamento. Como sustenta Rancière (2011), a prática filosófica afirma a igualdade das inteligências ao recusar a separação entre aqueles que pensam e aqueles que apenas aprendem a repetir.

Essa compreensão permite responder a uma objeção recorrente dirigida ao ensino de filosofia, a saber, a acusação de doutrinação ideológica. Tal objeção parte do pressuposto de que a filosofia introduziria no espaço escolar conteúdos normativos controversos, comprometendo a neutralidade educativa. No entanto, essa crítica só se sustenta quando o ensino filosófico é confundido com transmissão de posições substantivas ou com militância política. Quando organizado como prática argumentativa e aberta ao dissenso, o ensino de filosofia não impõe conclusões, mas expõe os estudantes a conflitos de razões, incentivando a avaliação crítica de diferentes perspectivas (Severino, 2014).

Nesse sentido, a distinção entre educação crítica e doutrinação pode ser formulada nos seguintes termos. Enquanto a doutrinação busca produzir adesão a crenças ou valores previamente



definidos, independentemente da avaliação racional do sujeito, a formação crítica visa desenvolver a capacidade de julgar, inclusive contra as posições apresentadas pelo próprio professor. Como afirma Nussbaum (2010, p. 68), “uma educação orientada pela democracia exige o cultivo da argumentação, da empatia e da imaginação moral, e não a inculcação de consensos artificiais”.

A autonomia, conceito central nesse debate, deve ser compreendida não como independência absoluta, mas como capacidade reflexiva de autorregulação racional. Honneth (2011) destaca que a autonomia se constrói “intersubjetivamente, no reconhecimento mútuo e no acesso a práticas sociais que favoreçam a formação do juízo” (Honneth, 2011, 95). O ensino de filosofia, ao promover o diálogo argumentativo e a confrontação de razões, cria um espaço institucional privilegiado para esse processo.

Dessa forma, a formação crítica proporcionada pela filosofia não se esgota na dimensão cognitiva, mas envolve também aspectos éticos e políticos. Trata-se de formar sujeitos capazes de participar do espaço público de maneira reflexiva, conscientes da historicidade dos valores e da pluralidade de concepções de vida boa. Como argumenta Habermas (2003), “a racionalidade comunicativa pressupõe sujeitos capazes de justificar suas posições e de revisar suas convicções à luz de melhores argumentos” (Habermas, 2003, p. 70).

Conclui-se, portanto, que a justificação filosófica do ensino de filosofia como formação crítica depende da preservação de sua especificidade epistêmica. Quando a disciplina se organiza como espaço de problematização conceitual, argumentação racional e abertura ao dissenso, ela se distingue claramente tanto da doutrinação quanto da instrumentalização curricular. Essa distinção fornece um critério normativo sólido para avaliar as políticas educacionais contemporâneas e para sustentar a legitimidade do ensino filosófico na educação básica.

Ensino de filosofia, currículo e políticas educacionais contemporâneas

A análise conceitual da formação crítica e da especificidade epistêmica da filosofia permite agora avaliar, de modo normativamente orientado, as políticas educacionais contemporâneas que incidem sobre o currículo da educação básica brasileira. Em particular, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular recolocam em questão não apenas a presença formal da filosofia no currículo, mas o próprio sentido de sua função formativa.

Do ponto de vista filosófico, políticas curriculares não são neutras. Elas expressam concepções normativas sobre o que conta como conhecimento válido, sobre quais formas de racionalidade devem ser cultivadas e sobre quais finalidades a escola deve perseguir. Como



argumenta Young (2011): “toda seleção curricular envolve decisões normativas acerca do que merece ser ensinado e aprendido, ainda que tais decisões sejam frequentemente apresentadas como técnicas ou pragmáticas” (Young, 2011, 54). Nesse sentido, a reorganização curricular promovida pela BNCC deve ser analisada à luz dos critérios conceituais anteriormente estabelecidos.

A BNCC estrutura o currículo a partir de competências e habilidades, organizadas em áreas do conhecimento e itinerários formativos. Nesse modelo, a filosofia deixa de figurar como disciplina obrigatória e autônoma, sendo integrada à área de ciências humanas e sociais aplicadas. Tal deslocamento não implica, por si só, a negação da relevância da filosofia, mas introduz uma mudança significativa em sua justificação curricular. A questão central torna-se, então, se a formação crítica pode ser efetivamente promovida quando a prática filosófica perde seu espaço institucional próprio.

Autores críticos da pedagogia das competências apontam que esse modelo tende a privilegiar aprendizagens funcionalmente orientadas, vinculadas à empregabilidade e à adaptabilidade social. Biesta (2013) observa que, quando a educação é reduzida à produção de resultados mensuráveis, corre-se o risco de obscurecer sua dimensão formativa e ética. Nessa perspectiva, o pensamento crítico pode ser reconfigurado como mera habilidade instrumental, desvinculada da problematização dos próprios fins da educação.

A filosofia, enquanto prática de questionamento conceitual e de reflexão normativa, entra em tensão com esse paradigma. Sua contribuição não se limita ao desenvolvimento de competências transferíveis, mas envolve a interrogação dos pressupostos que orientam a organização social, política e educacional. Como sustenta Adorno (1995, p. 126), “uma educação verdadeiramente formativa não pode se subordinar integralmente às exigências da adaptação social, sob pena de renunciar à tarefa crítica que lhe é constitutiva”.

A Reforma do Ensino Médio, ao flexibilizar o currículo e ampliar os itinerários formativos, reforça essa ambiguidade. De um lado, apresenta-se como tentativa de ampliar a autonomia dos estudantes e diversificar percursos formativos. De outro, ao relativizar a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia, fragiliza as condições institucionais necessárias para o exercício sistemático da reflexão crítica. Como observa Apple (2017, p. 85), “reformas educacionais orientadas por lógicas de mercado tendem a reduzir o espaço de saberes que não apresentam utilidade imediata, ainda que sejam fundamentais para a formação democrática”.

Nesse contexto, a defesa do ensino de filosofia não pode se limitar à reivindicação de sua obrigatoriedade formal. É preciso explicitar os critérios normativos que justificam sua presença no



currículo. A partir da análise desenvolvida neste artigo, pode se sustentar que a filosofia cumpre uma função insubstituível quando oferece um espaço institucional dedicado à problematização conceitual, ao confronto de razões e à formação do juízo. Essa função dificilmente pode ser plenamente realizada quando diluída de modo difuso em projetos interdisciplinares ou abordagens transversais, especialmente em contextos marcados por restrições de tempo, formação docente insuficiente e pressões avaliativas.

Isso não significa negar a importância da interdisciplinaridade, mas reconhecer que ela pressupõe a existência de disciplinas com identidade epistêmica clara. Como argumenta Morin (2003, p 112), a integração dos saberes só é possível quando há diferenciação conceitual, e não quando os conteúdos são homogeneizados sob categorias genéricas. A filosofia contribui para a interdisciplinaridade precisamente porque interroga os fundamentos dos diferentes campos do conhecimento, e não porque se dissolve neles.

Dessa forma, a análise das políticas curriculares contemporâneas revela que o problema central não é apenas a redução da carga horária ou a reorganização administrativa da filosofia, mas a redefinição implícita das finalidades da educação escolar. Quando a formação crítica é concebida como acessória ou secundária, a filosofia tende a ser marginalizada. Quando, ao contrário, a educação é orientada pela formação do juízo, da autonomia e da participação democrática, o ensino de filosofia encontra sua justificativa normativa.

Conclui se, portanto, que a avaliação filosófica da BNCC e da Reforma do Ensino Médio exige ir além da oposição entre presença e ausência da disciplina no currículo. O critério decisivo reside nas condições institucionais e pedagógicas que permitem ou impedem o exercício da filosofia como prática formativa crítica. Sem tais condições, mesmo a presença formal da disciplina corre o risco de se converter em cumprimento burocrático desprovido de sentido educativo.

Objecções ao ensino de filosofia

O debate contemporâneo sobre o ensino de filosofia na educação básica é atravessado por objeções recorrentes que questionam sua legitimidade curricular. Entre as mais frequentes, destacam-se as acusações de inutilidade prática, de irrelevância frente às demandas do mercado de trabalho e de potencial doutrinação ideológica. Do ponto de vista filosófico, tais objeções não podem ser simplesmente descartadas como preconceitos ou ruídos políticos, mas devem ser analisadas em seus pressupostos normativos e conceituais, sob pena de fragilizar a própria defesa do ensino filosófico.



Uma primeira objeção sustenta que a filosofia seria um saber pouco útil, incapaz de oferecer competências diretamente aplicáveis à vida profissional e econômica dos estudantes. Essa crítica parte de uma concepção instrumental de educação, segundo a qual o valor de um componente curricular é medido por sua capacidade de produzir resultados imediatos e mensuráveis. Como observa Nussbaum (2010), esse paradigma tende a reduzir a educação a treinamento para o mercado, obscurecendo sua função formativa mais ampla. Do ponto de vista filosófico, tal objeção incorre em uma petição de princípio, pois assume como critério exclusivo de legitimidade aquilo que está precisamente em disputa: a finalidade da educação escolar.

A resposta a essa objeção consiste em explicitar que a educação não se esgota na preparação para o trabalho, ainda que essa seja uma de suas dimensões legítimas. A filosofia contribui para a formação de capacidades que não se deixam reduzir a habilidades técnicas, como o julgamento crítico, a argumentação racional e a reflexão ética. Essas capacidades, embora não imediatamente quantificáveis, são fundamentais para a participação no espaço público e para a adaptação reflexiva a contextos sociais e profissionais em constante transformação (Biesta, 2013; Habermas, 2003).

Uma segunda objeção afirma que o ensino de filosofia seria irrelevante em um currículo orientado por competências gerais, já que seus objetivos poderiam ser alcançados de forma transversal por outras disciplinas. Essa crítica ignora a especificidade epistêmica da filosofia, reduzindo a formação crítica a um conjunto genérico de habilidades cognitivas. Como argumenta Siegel (1988), o pensamento crítico não se desenvolve de modo espontâneo ou difuso, mas requer práticas sistemáticas de argumentação, análise conceitual e avaliação de razões, características centrais da atividade filosófica.

Nesse sentido, a filosofia não concorre com outras disciplinas, mas oferece um espaço institucional singular para a reflexão sobre os próprios critérios de validade do conhecimento. Ao problematizar conceitos, pressupostos e valores, ela contribui para uma compreensão mais profunda dos saberes escolares, fortalecendo a interdisciplinaridade sem perder sua identidade própria (Morin, 2003).

A objeção mais sensível, contudo, refere-se à acusação de doutrinação ideológica. Segundo esse argumento, o ensino de filosofia introduziria no espaço escolar posições normativas controversas, comprometendo a neutralidade educativa e a liberdade de consciência dos estudantes. Essa crítica exige uma resposta conceitualmente cuidadosa, pois toca no cerne da legitimidade da educação pública em sociedades democráticas.



A distinção fundamental, já indicada anteriormente, é aquela entre doutrinação e formação crítica. Enquanto a doutrinação visa produzir adesão acrítica a crenças ou valores determinados, a formação crítica busca desenvolver a capacidade de julgar, questionar e revisar convicções à luz de razões. Como afirma Arendt (2005, p. 209), educar para o pensamento não significa transmitir conteúdos normativos prontos, mas criar condições para o exercício do juízo em um mundo plural.

Quando o ensino de filosofia se organiza como prática argumentativa aberta ao dissenso, ele não impõe conclusões, mas expõe os estudantes a conflitos de interpretações e perspectivas. Nesse contexto, o professor não atua como agente de inculcação ideológica, mas como mediador de debates racionais, responsável por garantir a pluralidade de argumentos e o rigor conceitual da discussão. Como observa Severino (2014, p. 44), “é precisamente essa abertura ao contraditório que distingue o ensino filosófico de qualquer forma de doutrinação”.

Além disso, a acusação de neutralidade absoluta na educação revela-se insustentável do ponto de vista filosófico. Toda prática educativa envolve escolhas normativas, ainda que implícitas, sobre conteúdos, métodos e finalidades. O que se pode exigir, em uma perspectiva democrática, não é a ausência de normatividade, mas a transparência dos critérios e a possibilidade de crítica racional. Nesse sentido, o ensino de filosofia contribui para a própria tematização dessas escolhas, ao “problematizar os fundamentos normativos da educação e da vida social” (Habermas, 2003, 98).

Por fim, cabe mencionar uma objeção de caráter pragmático, segundo a qual a presença da filosofia no currículo seria inviável diante de limitações institucionais, como carga horária reduzida e formação docente insuficiente. Embora tais dificuldades sejam reais, elas não constituem argumento filosófico contra a legitimidade da disciplina, mas indicam a necessidade de políticas públicas e condições institucionais adequadas. Como sustenta Apple (2017, p. 188), “a precarização do ensino não deve ser confundida com irrelevância do conteúdo ensinado”.

Dessa forma, a análise das objeções ao ensino de filosofia revela que nenhuma delas invalida, em termos filosóficos, sua justificativa como prática de formação crítica. Ao contrário, quando examinadas conceitualmente, tais críticas reforçam a necessidade de explicitar os critérios normativos que fundamentam a presença da filosofia no currículo e de assegurar as condições pedagógicas que permitam seu exercício como prática reflexiva, argumentativa e plural.

A filosofia e a formação da cidadania crítica

O ensino de filosofia exerce um papel fundamental na formação da cidadania ativa e crítica, sendo um dos pilares para sustentar processos democráticos autênticos. “A cidadania, em sua



plenitude, exige sujeitos capazes de pensar criticamente e tomar decisões conscientes” (Cury, 2018, p. 66). Nesse sentido, a filosofia, ao fomentar o questionamento e a problematização de normas sociais estabelecidas, “amplia o horizonte do indivíduo, permitindo-o enxergar além das respostas prontas impostas pela sociedade” (Aranha, 2003, p. 143).

O ambiente escolar torna-se, assim, espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas competências. Como afirma Chau, “a filosofia viabiliza ao estudante a compreensão de sua própria condição histórica e social, posicionando-o como agente reflexivo e não apenas reproduzindo discursos” (Chau, 2016, p. 41). A abordagem filosófica, portanto, ultrapassa a transmissão de conteúdos e se volta para a emancipação intelectual e ética dos jovens, conforme observa Libâneo: “o ensino deve provocar o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade cidadã” (Libâneo, 2014, p. 38).

Dessa forma, o ensino de filosofia não pode ser reduzido a uma prática meramente teórica ou ornamental dentro do currículo escolar. Ele se apresenta como uma atividade formativa que visa despertar nos educandos a capacidade de análise e julgamento, condição essencial para a participação efetiva na vida pública. Como destaca Kant (2008, p. 15), “o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”, e, nesse sentido, a filosofia representa um instrumento privilegiado para a formação do sujeito moral e racional, capaz de orientar suas ações por princípios e não por meros impulsos ou interesses particulares.

Além disso, o pensamento filosófico estimula o diálogo, a escuta e o respeito às diferenças, valores indispensáveis para a convivência democrática. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 69), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e ambos se fazem na prática do diálogo com o mundo”. A filosofia, ao propor o debate de ideias e a reflexão sobre as próprias convicções, contribui para o fortalecimento de uma cultura democrática baseada na argumentação racional e na tolerância.

O espaço escolar, quando compreendido como lugar de formação integral, torna-se o ambiente ideal para o exercício dessa prática reflexiva. Assim, o ensino de filosofia deve buscar estratégias pedagógicas que estimulem a problematização, a construção coletiva do saber e o desenvolvimento do pensamento autônomo. Segundo Gallo (2006, p. 52), “ensinar Filosofia é criar condições para que o aluno filosofe”, ou seja, para que o estudante se torne sujeito ativo na elaboração de seu próprio pensamento.

Por fim, é importante ressaltar que a filosofia na educação básica assume um papel político, na medida em que contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e



deveres. Essa dimensão política não se confunde com doutrinação, mas com a promoção da reflexão ética e racional sobre a realidade. Como sintetiza Severino (2002, p. 47), “a Filosofia é uma forma de resistência, um modo de manter viva a capacidade humana de questionar o mundo e a si mesmo”. Assim, o ensino filosófico, ao cultivar o pensamento crítico e a autonomia, constitui um elemento indispensável para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

A interdisciplinaridade da filosofia no universo escolar

Outra dimensão relevante do ensino de filosofia é sua capacidade de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, compondo uma práxis verdadeiramente interdisciplinar. Para Chauí, “a filosofia interroga o sentido dos saberes e das práticas culturais, abrindo espaço para a crítica e para o diálogo entre diferentes campos” (Chauí, 2016, p. 30).

Nessa perspectiva, a filosofia “rompe o isolamento epistemológico das disciplinas, tornando possível uma compreensão integrada do mundo e da sociedade” (Severino, 2014, p. 28). A articulação com temas de história, literatura, ciências e artes potencializa o exercício do pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos alunos. Gallo destaca que “a filosofia estimula os estudantes a problematizar conteúdos de múltiplas disciplinas, desenvolvendo uma compreensão mais abrangente das questões contemporâneas” (Gallo, 2017, p. 57). Assim, o ensino filosófico se apresenta como ferramenta para a construção de uma educação humanista e reflexiva.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, não deve ser entendida apenas como a junção de conteúdos, mas como um modo de pensar e produzir conhecimento em diálogo constante. A filosofia, ao se situar na origem das ciências e ao problematizar seus fundamentos, oferece os instrumentos conceituais necessários para integrar saberes fragmentados. Como observa Morin (2003, p. 42), “a inteligência parcelada, compartimentada e dividida rompe o tecido do real, conduzindo a uma visão mutilada do mundo”. É precisamente contra essa fragmentação que o ensino de filosofia atua, promovendo uma visão unitária e complexa da realidade.

A presença da filosofia como mediadora entre os diversos campos do saber estimula também a reflexão ética e política sobre o conhecimento. Ela convida alunos e professores a indagar não apenas o *como* das ciências, mas o *porquê* e o *para quê* do saber. De acordo com Fazenda (2011, p. 25), “a interdisciplinaridade exige uma atitude de abertura, humildade e cooperação, características que a Filosofia, em sua essência dialógica, naturalmente favorece”. Dessa forma, o ensino filosófico contribui para a formação de uma cultura escolar mais integrada, crítica e comprometida com a totalidade da experiência humana.



Além disso, o trabalho interdisciplinar com a filosofia favorece o desenvolvimento de competências transversais, como a argumentação, a reflexão ética e a leitura crítica da realidade. Projetos que associam filosofia e ciências, por exemplo, possibilitam discutir os impactos tecnológicos na sociedade contemporânea; já o diálogo entre filosofia e literatura amplia a sensibilidade estética e existencial dos alunos; e a articulação com a história permite compreender o pensamento humano como processo em constante transformação. Como defende Aranha (2003, p. 112), “a Filosofia possibilita a integração entre os diversos saberes, situando o homem como sujeito histórico e cultural”.

Assim, a interdisciplinaridade filosófica no espaço escolar não se resume a uma metodologia, mas se configura como um projeto educativo que visa à formação integral do sujeito. Ela mobiliza o pensamento reflexivo e o coloca em diálogo com as questões concretas da vida social, aproximando o estudante da realidade e preparando-o para intervir criticamente nela. Desse modo, a filosofia assume o papel de eixo articulador do conhecimento, reafirmando sua importância não apenas como disciplina, mas como fundamento da própria educação.

Conclusão

O percurso desenvolvido ao longo deste artigo buscou responder a uma questão filosófica central: sob quais condições o ensino de filosofia pode ser justificado como uma prática legítima de formação crítica na educação básica brasileira, especialmente diante das transformações curriculares recentes. Argumentou-se que essa justificação não pode ser reduzida nem à defesa corporativa da disciplina nem à simples reivindicação de sua presença formal no currículo, mas exige a explicitação de critérios normativos e epistêmicos capazes de sustentar sua função formativa em sentido forte.

A reconstrução histórico normativa do ensino de filosofia no Brasil evidenciou que sua instabilidade curricular não é acidental, mas expressão recorrente de disputas sobre as finalidades da educação escolar. Em contextos marcados pela valorização da racionalidade instrumental e pela subordinação da escola às demandas imediatas do mercado e da eficiência técnica, saberes orientados pela reflexão crítica tendem a ser marginalizados. A filosofia, nesse cenário, ocupa uma posição particularmente sensível, pois sua contribuição não se deixa traduzir facilmente em competências mensuráveis ou resultados imediatos.

A análise conceitual da noção de formação crítica mostrou que ela não pode ser compreendida como mero conjunto de habilidades cognitivas transferíveis, tampouco como



inculcação de valores ou posições normativas predefinidas. A formação crítica, tal como defendida neste artigo, envolve o desenvolvimento da capacidade de julgar, argumentar e problematizar conceitos, valores e pressupostos, em um horizonte de pluralidade e abertura ao dissenso. É precisamente essa dimensão que confere à filosofia sua especificidade epistêmica e sua relevância educativa.

Nesse sentido, sustentou-se que o ensino de filosofia só pode ser filosoficamente justificado quando organizado como prática argumentativa, reflexiva e conceitualmente rigorosa. Quando a disciplina preserva esse caráter, ela se distingue claramente tanto da instrumentalização curricular quanto da doutrinação ideológica. A acusação de doutrinação, examinada conceitualmente, revelou-se insustentável quando dirigida a uma prática pedagógica orientada pela exposição a conflitos de razões e pela exigência de justificação racional, e não pela adesão acrítica a conteúdos normativos.

A avaliação das políticas educacionais contemporâneas, em especial da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, indicou que o problema central não reside apenas na flexibilização curricular ou na reorganização administrativa da disciplina, mas na redefinição implícita das finalidades da educação escolar. Quando a formação do juízo, da autonomia e da cidadania crítica deixa de ocupar posição central, o ensino de filosofia tende a perder as condições institucionais necessárias para o exercício de sua função formativa específica.

Conclui-se, portanto, que a legitimidade do ensino de filosofia na educação básica depende menos de sua consagração normativa abstrata e mais das condições pedagógicas, conceituais e institucionais que garantam sua prática como espaço de problematização, argumentação e reflexão crítica. Defender a filosofia no currículo, nesse sentido, não é afirmar um privilégio disciplinar, mas sustentar uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de pensar por si mesmos, participar do espaço público de forma reflexiva e responder criticamente às exigências de um mundo plural e em permanente transformação.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2017.



- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. *Ensinar filosofia*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2017.
- _____, Sílvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. Campinas: Papirus, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- KANT, Immanuel. *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O ensino de filosofia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Ensino de filosofia: questões de conteúdo e método*. São Paulo: Cortez, 2014.



YOUNG, Michael. *Knowledge and the future school*. London: Bloomsbury, 2011.

Recebido: 10-04-2025

Aceito: 09-02-2026