

Francisco Joatan Freitas Santos Junior¹

Ricardo George de Araújo Silva¹

Implications of the Capital Crisis in Philosophy Teaching

Resumo:

O artigo trata do ensino de filosofia no contexto da crise do capital, sob a perspectiva marxista. Este tema envolve a relação trabalho e educação que instiga alguns problemas teórico-práticos: como enfrentar os desafios de uma educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho? Considerando os limites do ensino de filosofia, quais respostas o professor pode dar a esse modelo educacional que só reproduz o sistema do capital? Privilegia o estudo teórico-bibliográfico de caráter analítico-exploratório, orientando-se pelo horizonte metodológico do materialismo histórico-dialético. O objetivo é compreender as implicações da crise do capital no ensino de filosofia no Brasil. Conclui que o ensino da filosofia crítica tem o potencial de incomodar a ordem estabelecida porque favorece ao questionamento sobre os aspectos políticos, econômicos e ético-morais das práticas sociais.

Palavras-chave: Crise do Capital. Ensino de Filosofia. Marxismo.

Abstract:

The article deals with the teaching of philosophy in the context of the crisis of capital, from a Marxist perspective. This theme involves the relationship between work and education that instigates some theoretical-practical problems: how to face the challenges of an education focused exclusively on the labor market? Considering the limits of philosophy teaching, what answers can the teacher give to this educational model that only reproduces the capital system? It privileges the theoretical-bibliographic study of an analytical-exploratory character, guided by the methodological horizon of historical-dialectical materialism. The objective is to understand the implications of the capital crisis in the teaching of philosophy in Brazil. It concludes that the teaching of critical philosophy has the potential to disturb the established order because it favors questioning the political, economic and ethical-moral aspects of social practices.

Keywords: Crisis of the Capital. Philosophy Teaching. Marxism.

1. Doutor em educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Secretaria da Educação (SEDUC-CE). Professor colaborador do mestrado profissional em filosofia da Universidade Federal do Ceará (PROF-FILO/UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6898-606X>.

2. Doutor em filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da graduação e mestrado acadêmico em filosofia da Universidade Vale do Acaraú (UVA-CE). Professor permanente do PROF-FILO/UFC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1954-1395>.

1. INTRODUÇÃO³

O artigo trata do ensino de filosofia no contexto da crise do capital, sob a perspectiva marxista. Este tema envolve a relação trabalho e educação que instiga um conjunto de problemas teórico-práticos de natureza filosófica, principalmente, quando ela aparece de forma "naturalizada", dentro de um processo ideológico aperfeiçoado pelo sistema do capital na divisão social do trabalho, reforçando no campo educacional o conformismo e a manutenção da ordem atual. No campo da formação humana, esta temática tem sido o foco das inúmeras disputas político-filosóficas entre conservadores, progressistas e revolucionários, digladiando-se em torno da defesa do sistema do capital ou de um processo de conhecimento voltado para a liberdade (FREIRE, 1982).

Na atual conjuntura, o professor de filosofia se depara com um conjunto de problemas de natureza didático-pedagógica que têm inserção direta no ensino da disciplina. Dessa forma, elencam-se alguns questionamentos: como enfrentar os desafios de uma educação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho? Considerando os limites do ensino de filosofia, quais respostas o professor pode dar a esse modelo educacional que só reproduz o sistema do capital? O artigo tem por objetivo compreender as implicações da crise do capital no ensino de filosofia no Brasil.

A pesquisa analisa o ensino de filosofia a partir da teoria crítica marxista, adotando o estudo teórico-bibliográfico de caráter analítico-exploratório e orientando-se pelo horizonte metodológico do materialismo histórico-dialético. Compreende-se que o pensamento marxiano, plural em suas diversas tendências, tem uma importância histórico-filosófica que justifica ser ele fundamental para uma compreensão emancipatória das sociedades divididas em classes sociais, exatamente porque o capital permanece como base de sua crítica elementar.

O tema não é novo nas discussões universitárias e, mesmo assim, a problemática da crise continua afetando todos os ramos educacionais e, especificamente, o ensino de filosofia. Este tem a condição didático-hermenêutica de problematizar a realidade social, contribuindo para a formação humana da classe

trabalhadora. Isto revela o quanto a temática é necessária, mas também complexa, por isso, não se tem a pretensão de fechar a discussão, ao contrário, pretende-se abrir ainda mais o debate sobre o papel do professor de filosofia diante dos desafios contemporâneos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Durante o século XX, as grandes revoluções socialistas na Rússia, China, Leste Europeu, Cuba, Nicarágua etc., em que pese às particularidades de cada uma delas e as discordâncias com estes modelos dito "socialistas", em alguma medida, estiveram sobre a influência ideológica do marxismo, promovendo uma verdadeira revolução conceitual na forma de pensar e de organizar o movimento operário mundial. Doravante, essa influência marxista não ocorreu só no pensamento de esquerda, mas também nas ciências sociais, inclusive, abrindo o debate nas Academias dos principais centros universitários do planeta.

Nos embates filosóficos do marxismo com as visões liberais e pós-modernistas, nos termos de uma hegemonia essencialmente burguesa que influencia um conjunto de professores alheios à crítica radical, a sociedade do capital se ocupou em reproduzir uma ideologia que respondesse apenas aos seus interesses, negando às classes trabalhadoras a possibilidade prática de uma vida digna, inclusive, o direito a usufruir de uma educação livre. Nessa disputa entre as classes sociais e, portanto, também no campo a filosofia, segundo Marx e Engels (2007, p. 47), "As idéias da classe dominante são em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante" [SIC]. Ou seja, os donos dos meios de produção social submetem, aproximadamente ao mesmo tempo, os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção, tanto material quanto espiritual.

As classes sociais dominadas reagem ao sistema na medida mesma das suas necessidades e não na medida das suas consciências, no entanto, um mínimo de consciência é desenvolvido na luta como necessidade básica da organização política contra o sistema

3. Este tema tem como referência uma discussão teórico-filosófica em torno da dissertação A Crise do Capital e a Formação do Professor de História no Brasil (SANTOS JUNIOR, 2017).

hegemônico. Por outro lado, o sistema do capital não necessita de consciência organizada, pelo contrário, ele precisa alienar o sujeito social para que este não alcance uma consciência crítica sobre a sua própria vida social e, nessa situação, a filosofia pode fazer um contraponto ideológico e cumprir um papel reflexivo fundamental de crítica ao sistema do capital. Nesse sentido, o ensino de filosofia pode ser uma ponte pedagógica, mas não a única, que possibilite uma leitura crítica, compreensiva e interpretativa da realidade, a partir dos textos filosóficos, visando despertar a autonomia crítica dos estudantes.

Nessa direção, conforme Favaretto (1993), o professor de filosofia precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala, e nesse caso, parte-se aqui do lugar de resistência social ao capital, isto porque este posicionamento político-pedagógico pressupõe uma práxis social transformadora que coaduna também com o pensamento filosófico marxista. De fato, a teoria crítica inspira a inteligibilidade dos estudantes para pensar a crise capitalista como um momento de superação da alienação de si mesmo e do próprio trabalho, visando construir uma práxis social que aponte para a liberdade.

Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (de uma língua e de uma linguagem), implicam submeter os interesses dos alunos a tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio (geralmente do professor), por simulacros de reflexão, ou então, se tornem apenas um lugar para se discutir, criticar etc. Pois educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. (FAVARETTO, 1993, p. 99).

Nas sociedades contemporâneas, no campo da educação formal, essas condições concretas se apresentam como relações entre professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o estágio psicológico e a inserção cultural dos estudantes (FAVARETTO, 1993). Assim, pensa-se que estas condições estão sob a base comum das relações sociais de produção capitalistas, dentro de um processo de crise do capital que provoca uma desestabilização político-econômica e psicossocial do ser humano. Por isso, embora se possa falar didaticamente em filosofias no geral, pode-se dizer que, no cenário particular da teoria crítica, o marxismo se mostra como uma ferramenta que pensa de forma radical a práxis humana, como possibilidade de superação das contradições sociais do capital em sua totalidade sistêmica.

Destarte, reconhece-se que a filosofia é difícil porque, nesta disciplina, o ensino vale o que vale o pensamento daquele que a ensina, ou seja, a filosofia é o filósofo (MAUGÜÉ, 1955), ou seja, o filósofo procura entender o universo, o mundo, o ser humano e seus valores. Desta feita, o ensino de filosofia, em sua versão mais crítica, embora que todas possam influenciar de certa forma na criticidade, deve estimular a reflexão do sujeito histórico no sentido de problematizar a vida social e, ao mesmo tempo, incomodar a lógica destrutiva da ordem estabelecida pelo capital, através dos questionamentos sobre os aspectos políticos, econômicos e ético-morais das práticas sociais, rumo a uma sociedade democrática.

Na realidade, no universo do ensino de filosofia, há uma diversidade de professores, desde liberais, progressistas, socialistas, anarquistas, niilistas, revolucionários e religiosos, além daqueles conservadores que defendem a manutenção do status quo, entre outros. Neste texto, entretanto, no processo dialógico do ensino crítico da filosofia, no campo da educação formal ou informal, dependendo das condições histórico-políticas da crise, fala-se de um tipo específico de professor ou educador-educando (FREIRE, 1982) comprometido com uma educação libertadora, estimulando uma práxis social na perspectiva da transformação social.

O pensamento de Marx tem apontado algumas possibilidades filosóficas de reflexão sobre a realidade a partir da práxis social, apesar dos recortes economicistas, stalinistas e de certa paralisia ideológica dos partidos e movimentos sociais internacionais, depois da crise do socialismo soviético. Entretanto, pensa-se com Gramsci (1999, p. 101) de que uma "filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)". O marxismo tem o potencial teórico para ser essa filosofia da práxis, uma vez que admite a crise como um elemento concreto da realidade que possibilita a revisão política e teórico-prática de si mesmo e de toda filosofia. Essa reflexão passa também por uma ampla discussão democrática entre professores e estudantes sobre as várias vertentes filosóficas, referindo-se ao campo da educação.

A realidade cultural dos novos tempos exige uma perspectiva crítica da filosofia, e ainda mais, da filosofia da práxis. Em Marx, conforme Bottomore (2013, p. 460), a práxis é uma "atividade livre, universal, criativa e auto

criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres." Assim, compreende-se que os avanços tecnológicos-científicos da terceira revolução industrial fazem parte do desenvolvimento das forças produtivas, impulsionadas por uma práxis que muda a dialética do tempo-espaço e criam novas divisões sociais de trabalho nas sociedades capitalistas, e também, produz contradições teórico-práticas que instigam reflexões críticas sobre a própria filosofia da práxis.

3. O CONTEXTO HISTÓRICO DA CRISE DO CAPITAL

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), organizada com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), numa visão eminentemente institucional, ratificou uma concepção de mundo que naturaliza o mercado, conforme exposto por Delors (1998, p. 13): "Torna-se insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo, como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras". Dessa forma, apesar da Conferência não validar a "selvageria" do crescimento econômico, ela defende uma educação que naturaliza a lógica do capital, principalmente, ao reduzi-la à formação de mão-de-obra, estimulando uma prática social que visa unicamente o desenvolvimento econômico de cunho mercadológico.

A expansão do capital não é um acaso da natureza, mas produto da intencionalidade humana que pressupõe o desenvolvimento das ciências e o domínio sobre os processos de trabalho e, nesses tempos técnico-informacionais, isto significa um aprofundamento da relação trabalho e educação. Por isso, não é possível pensar coerentemente o mundo do trabalho sem pensar a educação, considerando esta última como ferramenta de produção e reprodução de práticas, ideias ou conceitos. Na verdade, são categorias que estabelecem relações intrínsecas, enquanto concreticidade material da vida humana e modelos de concepções técnico-científicas e filosóficas da realidade social. Neste tópico, discute-se essa relação como parte fundamental do desenvolvimento das forças produtivas, dentro de um conjunto de contradições que caracteriza o processo

histórico de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002).

No processo de trabalho se estabelece uma relação educacional em que predomina a dialética produtiva de algo novo, uma realidade objetiva condizente com as relações sociais de produção dominantes. De acordo com o pensamento sobre o ser social de Lukács (2012, p. 108), "o trabalho é inclusive a atividade humana pela qual algo fundamentalmente novo, realmente novo, pela primeira vez ingressa na realidade". Nessa primazia ontológica do trabalho, compreende-se que há uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que impulsiona a criação de qualquer elemento realmente novo, e que cria também as possibilidades para um novo ser humano. O ensino de filosofia, portanto, permite ao educando-educador refletir sobre sua condição sócio-histórica, como parte de uma classe social específica, dentro de uma comunidade mercantil-globalizada.

No século XIX, a inovação filosófica de Marx e Engels (2007, p. 93), definia que a "produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real". Assim, do ponto de vista do desenvolvimento do capitalismo, hoje mais do que antes, essa produção de conhecimento se dá através de uma indissociabilidade relativa das categorias trabalho e educação, historicamente condicionadas, portanto, elas estão no cerne do debate sobre a crise estrutural do capital. Essas categorias resguardam algumas características próprias que não se confundem em suas autonomias, logo não podem ser associadas de forma absoluta, como se uma não pudesse existir sem a outra. No entanto, mesmo elas guardando determinadas características que as tornam únicas, no nível do desenvolvimento tecnológico atual, elas se complementam no processo de produção através dessa indissociabilidade relativa.

Portanto, considera-se emblemática a revolução da microeletrônica, das comunicações e da informática no desenvolvimento das forças produtivas, com um alto grau de especialização da força de trabalho, possibilitando grandes mudanças nas relações sociais de produção, capazes de gerar rupturas por dentro do sistema dominante. Mas, a educação parece estar atrás nessa discussão sobre as implicações histórico-filosóficas dessas ferramentas revolucionárias de comunicação na vida do ser humano. Nesse sentido,

pode-se falar também dos impactos ético-morais a médio prazo na vida de milhares de crianças, jovens e adultos, o que poderia exigir um compromisso ético do ensino com uma reflexão filosófica sobre a utopia de uma transformação social.

Nos aspectos das análises filosóficas que abordam as rupturas econômicas das sociedades, pode-se dizer que elas se avivam em períodos de crises agudas. No entanto, o conceito de crise do capital não aparece de forma explícita no pensamento de Marx, pois apesar do termo ser bastante citado, servindo de base para uma crítica omnilateral ao sistema capitalista, ele não desenvolveu um conceito elaborado e, por isso, dificilmente se encontrará em suas obras uma análise exclusiva sobre o tema. Sendo assim, como se podem perceber os elementos constitutivos do conceito de crise do capital em Marx? O plano inicial dele em 1857 era escrever vários livros ligados à temática do capital e, especificamente, pretendia elaborar um sexto livro (capítulo ou seção) sobre o mercado mundial e as crises, mas, na versão definitiva, alguns livros acabaram incluídos naquele que originalmente seria apenas o primeiro livro – O capital (GRESPLAN, 2009; ROSDOLSKY, 2001).

Os planos originais de Marx não parecem terem sido abandonados, mas apenas postergados, ou mesmo foram tratados na ordem em que surgiram os problemas, de acordo com a necessidade investigativa e expositiva da própria obra. Por isso, Gresplan (2009, p. 29-30) entende que essa “aparente diluição do tema fez com que a crise fosse abordada ao longo de toda a obra, de modo mais ou menos explícito”, e ainda, conforme o autor citado, a “cada nível de complexidade em que o conceito de valor e de capital é apresentado, também o de crise o é, com conteúdo correspondente”. Nesta direção, Mézáros (2002, p. 796) diz que a associação entre capital e crise é muito comum, pois, as “crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”.

O conceito geral de capital é apenas uma abstração para efeito de estudo das relações concretas das sociedades de mercado, é um conceito que está em oposição dialética ao capital real, pois, segundo Rosdolsky (2001, p. 55), “[...] no conceito geral de capital, 'está contido', em embrião, 'o desenvolvimento posterior', ou seja, não só as

tendências 'civilizatórias, que impulsionam o capital adiante, mas também as contradições que o conduzem além de seus próprios limites". Este conceito torna-se um elemento teórico fundamental para se compreender o movimento real, a dialética entre expansão e limites do capital, o desenvolvimento do valor-trabalho e suas contradições, ou seja, a realidade do devir do capital.

A elite mundial que controla o capital financeiro e industrial não conseguiu eliminar os efeitos dessas crises cíclicas ou temporárias, e muito menos estabelecer a felicidade para todos apregoada por ela mesma no pós-segunda guerra mundial. A realidade econômica capitalista continua apontando para a destruição das forças produtivas com o objetivo de estancar a tendência à queda da taxa média de lucros com ilusões sobre novas possibilidades de crescimento econômico. O objetivo do sistema é garantir o corte nas despesas de produção e incentivar o crescimento do consumo na busca de equilibrar a balança econômica do capital. Segundo Mézáros (2002, p. 675), “tal expansão do consumo, em escala incomparável com os sistemas produtivos anteriores, é um dos aspectos mais significativos e uma conquista real da 'vitória civilizadora da propriedade mobiliária". Deste jeito, fazendo ressalvas temporais, Mézáros se baseia nos Grundrisse para balizar este processo aparentemente civilizatório do capital:

A despeito de todos os discursos "piedosos", ele [o capitalista] busca meios para impulsionar [os trabalhadores] ao consumo, procura dar aos seus produtos novos encantos, inspirar novas necessidades pela propaganda constante etc. É exatamente este aspecto da relação de capital e trabalho que é um momento essencialmente civilizador, e no qual se apoiam tanto a justificativa histórica como o poder contemporâneo do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 675).

De fato, considere-se que essa tendência de justificativa histórica do poder do capital revela também que a crise não é um fenômeno decorrente somente da queda do consumo, mas do cerne mesmo da produção. O aumento da produtividade no processo de trabalho visa aumentar os lucros dos capitalistas, mas se encerra em contradições internas que provocam uma superprodução sem o mesmo retorno no crescimento do consumo e do valor das mercadorias, fazendo cair os preços e os lucros dos capitalistas. Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p. 29) compreendem que nessa direção, “a taxa de lucro não cai porque o trabalho se torna menos produtivo, mas o contrário, porque este se torna mais produtivo”. Dessa forma, as crises cíclicas se

tornam cada vez mais corriqueiras e constantes, avançando impiedosamente em direção a uma crise global do sistema do capital, causando falências de empresas, desemprego em massa e tragédias sociais e ambientais.

Segundo Mészáros (2002), a novidade histórica dessa “crise estrutural do capital” se manifesta em quatro aspectos principais: seu caráter é universal, seu alcance é verdadeiramente global, sua escala de tempo é extensa, contínua ou permanente, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, sem possibilidade de administração da crise em comparação com a violência das crises anteriores. “Naturalmente, quando já não é mais possível ocultar as manifestações da crise, a mesma mistificação ideológica que ontem anunciava a solução final de todos os problemas sociais hoje atribui o seu reaparecimento a fatores puramente tecnológicos” (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

Na perspectiva da superação desse desastre social e ambiental provocado pela destruição das forças produtivas, pelo uso e abuso do aparato industrial-militar em guerras genocidas e pelas crises socioeconômicas em todo o planeta, faz-se necessário unir as classes trabalhadoras, o lumpesinato e as classes médias descontentes, no sentido de enfrentarem as disputas políticas sobre as alternativas para a crise. Em síntese, segundo Rabelo et al. (2012, p. 55), “a tese de Mészáros assevera que o sistema sóciometabólico do capital tornou-se todo-poderoso e abrangente, chegando ao seu limite incontrolável”. Destarte, as reações ao possível fim trágico apontado não deve ser de paralisia histórica da humanidade, mas de aprofundamento das reflexões político-filosóficas sobre a práxis social. Portanto, superar a distopia do capital é o desafio daqueles que atuam sob a inspiração da filosofia da práxis.

4. O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DA CRISE DO CAPITAL

O enigmático Schopenhauer (2000) disse certa vez que “a morte é a musa da filosofia”, porém, parafraseando seu sentido, uma filosofia que trata a morte como um não-ser, deseja mesmo é não ser finita, numa tentativa irracional de não aceitar seus limites para se eternizar em verdades absolutas. Desse jeito, de uma maneira geral, não há sentido falar de filosofia no singular, mas de filosofias, desde que ao longo da história elas nascem, morrem e renascem, cada uma a seu tempo, tornando-

se “musas” para outras filosofias. No entanto, na perspectiva crítica, muitas delas não se adaptam tão facilmente ao pragmatismo e às atividades utilitaristas, embora que existam alguns pensadores alinhados com a ideia de uma “morte” filosófica, prospectada pelos negacionistas dos novos tempos.

A crise da educação é também uma crise de seus princípios político-filosóficos, surgindo na primeira ordem dos problemas a serem enfrentados pelos profissionais da área, povos e governos nacionais. No Brasil, o ensino da filosofia dita ocidental, elemento primordial deste estudo, chega de forma incipiente com as escolas e universidades construídas pelos Jesuítas por volta do século XVI, sob a tutela do Ratio Studiorum, um conjunto de orientações sobre as práticas educacionais que limitava a discussão filosófica ao campo religioso, mais especificamente, ao cristianismo. Assim, o caminho filosófico foi se estreitando até à Reforma Pombalina, passando pelo século XIX e deixando seus rastros ainda hoje no pensamento nacional.

O processo de domínio burguês que se desenvolveu tardiamente no país, tendo início simbólico com a Revolução de 1930, pôs em evidência as contradições entre a expansão econômica do capitalismo e a necessidade da modernização das pautas educacionais (e filosóficas), principalmente, com as propostas da Escola Nova, por isso, conforme Romanelli (2014, p. 61), essa contradições reforçaram o pensamento de que “a expansão capitalista trouxe também a luta de classes”. Hoje, essa desigualdade socioeconômica, política e educacional é por demais exacerbada, no bojo de uma produção tecnológica e científica excludente, voltada somente para o mercado de trabalho flexível e precarizado, no contexto de um acirramento das lutas de classes. Tudo isso, devido ao monopólio do capitalismo financeiro que vem provocando crises sociais, excluindo milhões de seres humanos da possibilidade concreta de uma vida digna. Portanto, o ensino filosófico e as teorias críticas precisam refletir sobre essa realidade que tem como base estrutural a colonização, a escravidão e a espoliação dos recursos nacionais, no sentido de contribuir também para a consciência política dos atores sociais.

A crise do ensino de filosofia vem desde as suas origens no país. Institucionalmente, dentro da lógica expansiva do capital, a filosofia sofreu ataques durante quase todo o século passado, com destaque para os períodos das

ditaduras do Estado Novo (1937-1945) e do Regime Militar (1964-1985). De fato, estas ditaduras renegavam qualquer possibilidade de crítica, embora que o Estado controlasse os conteúdos e as práticas filosóficas também em momentos democráticos. Portanto, isto não acontece somente em períodos de excessão, pois parece ser uma regra da lógica exclusivista do mercado tentar controlar as ciências humanas, na ilusão de cercear o pensamento livre em todo o mundo. Não à toa os Estados-nações intervêm na área educacional, visando mudar o quadro das disciplinas filosóficas, como foi o caso da Reforma Haby (1975) na França que estabelecia todo um conjunto de disposições que deveria levar muito rapidamente ao quase desaparecimento do ensino e da pesquisa filosófica no país (DERRIDA, 2019).

Neste contexto, o ensino da filosofia continua sofrendo um ataque institucional por parte de uma política neoliberal que desmantela sua estrutura educacional e ameaça o pensamento humanista e crítico no processo de ensino-aprendizagem. Em momentos de crise aguda, competição e concorrência internacional, principalmente, entre grandes corporações industriais e instituições financeiras, aliadas aos conglomerados de empresas tecnológicas-digitais, o sistema do capital propaga o empreendedorismo individualista e estimula uma excessiva prioridade do ensino técnico-profissional. Dessa forma, ao mesmo tempo, o sistema busca manter o controle socioeconômico e ideológico da classe trabalhadora, no país e no mundo.

As medidas limitadoras do ensino de filosofia em seus aspectos estruturais, pedagógicos e curriculares no ensino médio, transformando-a em disciplina optativa ou mesmo inibindo a sua oferta nas escolas, não são políticas exclusivas dos tempos neoliberais atuais, e sim, uma razoável constante na história da educação nacional. Segundo a professora Lídia Rodrigo (2009, p. 8), "(...) na nossa história mais recente, são bem conhecidos os reveses que sofreu a inserção institucional da filosofia em consequência da reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela lei n. 5.692 de 1971". Nessa direção, as políticas educacionais adotadas pelo Estado, principalmente, a implementação unilateral do ensino técnico-profissional e a desestruturação das áreas de ciências sociais, geográficas, históricas e filosóficas, visam estabelecer uma relação entre trabalho e educação voltada exclusivamente para a formação de uma mão-de-obra flexível e precarizada, devendo ficar invariavelmente à disposição do mercado de trabalho.

Na crise geral do ensino de filosofia há dois aspectos a se considerar: primeiro, a crise interna do pensar filosófico e de seu ensino dialético-pedagógico; segundo, a crise exterior relacionada ao Estado que afeta toda a dinâmica do pensar e ensinar filosofia nas escolas e universidades. Aqui, faz-se um breve relato da crise do ensino, a partir da visão filosófica de Jacques Derrida, conforme apresentada em um seminário na África, mas reconhecendo que nesse tema o autor se refere particularmente à França e, também, sua visão de crise difere da noção clássica como entendida pelo marxismo, embora que seu pensamento possibilite visualizar a crise do ensino dessa disciplina numa perspectiva de autocrítica do pensar filosófico.

No primeiro aspecto, Derrida (2019) diz que, tradicionalmente, a filosofia seria um projeto estruturado permanentemente por sua própria crise, assim, ela não teria um objeto próprio porque ela legislaria sobre a objetividade em geral. A filosofia foi sempre, por essência, ligada ao seu ensino, digamos, pelo menos, a uma paideia que pôde se tornar em certo momento da história "ensino", no estreito sentido que liga a prática educativa a certo conceito ou a certa instituição do signo. Assim, a crise permanente, fundadora, instituidora da filosofia terá sempre sido simultaneamente uma crise do pedagógico (DERRIDA, 2019).

A "crise da filosofia" vem da perpetuação mesma do filosófico como liberdade autocrítica e como projeto ontoenciclopédico ligado a universidades, como repetição de si através da linguagem do *krinein*, através da possibilidade da decisão, segundo uma lógica do decidível, em outras palavras da oposição, seja ela dialética ou não, e dialética idealista ou materialista. A época da desconstrução seria a época em que, através de todas as instâncias classicamente identificadas ao título do histórico, do político, do econômico, do psicológico, do lógico, do linguístico etc., viria a vacilar a autoridade da filosofia, sua autoridade ao mesmo tempo autocrítica e ontoenciclopédica (DERRIDA, 2019).

No segundo, ele entende que a especificidade das crises do ensino filosófico terá sempre uma ligação estreita com o fenômeno da estatização, quer se trate dos Estados europeus, não importa a sua natureza, quer se trate dos Estados africanos, e isso seja quando as estruturas de sua estatização, ao nível dos dispositivos escolares ou universitários, permanecem análogas a modelos europeus, seja quando elas deles se afastam ou a eles se opõem. A crise do ensino filosófico sempre

teve uma ligação profunda com as vias da estatização e suas formas podem variar de uma entidade estatal para outra, mesmo se essa entidade é uma formação recente, instável ou provisória (DERRIDA, 2019).

O conjunto dessas problemáticas político-pedagógicas e filosóficas, aparece também como resultado de uma crise exterior ao próprio pensar histórico-filosófico muito maior, localizando-se no espaço-tempo global, a partir de uma relação direta com as crises do capital, como desenlace estrutural do desenvolvimento desigual das sociedades capitalistas. Dessa forma, no âmbito da educação, as crises exteriores ao processo pedagógico imediato, produzidas pela lógica expansiva do capital que se utiliza do Estado-nação, afetam todas as ciências, principalmente, aquelas voltadas para as pesquisas sociais, histórico-geográficas e filosóficas.

Estas disciplinas sociais e histórico-filosóficas, geralmente, são consideradas expressões perigosas por ameaçarem a ordem social capitalista, através de uma práxis pedagógica que tem o potencial de estimular o questionamento filosófico e, principalmente, elevar as discussões ao nível político da crítica ao sistema. Doravante, esta liberdade para ser de verdade, precisa ser conquistada conscientemente pelo agir reflexivo e, portanto, ela só pode ocorrer na práxis social. Para Freire (1982, p. 77), "a libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ôca, mitificante. É praxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" [SIC]. Ou seja, ao contrário da "educação bancária", o professor problematizador se encontra numa relação dialógica com o estudante, de forma que esta práxis pedagógica o transforma em um educador-educando e, ao mesmo tempo, educando-educador.

Na área da educação, o Estado dificulta uma práxis social da liberdade, principalmente, quando adota medidas neoliberais que visam somente à fomentação de mão-de-obra flexível e precarizada para o mercado de trabalho, buscando manter o controle socioeconômico e ideológico da classe trabalhadora. No entanto, percebe-se que essas medidas institucionais entram em contradição com o ensino de qualidade e, mesmo considerando os limites da atuação do professor de filosofia, por seu posicionamento crítico-reflexivo, ele tende a agir conforme uma práxis que, algumas vezes, vai em direção contrária ao processo ideológico de "naturalização" do capital, que tanto reforça o

conformismo e a manutenção da ordem atual.

Desta feita, nos momentos de crises político-econômicas, abre-se um processo de fragilidade das ideias hegemônicas nas sociedades burguesas que criam as condições ideológicas para que a filosofia da práxis possa enfrentar as concepções reprodutoras dos valores do sistema. Nesse interim, os docentes de filosofia podem fortalecer as concepções transformadoras da realidade, resultando probabilisticamente numa práxis que aponte para a emancipação da humanidade. Por isso, Gramsci (1999, p. 95) diz que a "própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e 'originais' em sua atualidade".

Os entrelaçamentos ideológicos que permeiam a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, em alguma medida, incidem sobre a importância social do ensino de filosofia. Este desafio aumenta na medida em que a educação que deveria ser plena se reduz aos interesses do mercado, aparecendo de forma "naturalizada" e internalizada nos sujeitos sociais, reforçando no campo educacional o conformismo e a manutenção da ordem fetichista do capital. Segundo Mészáros (2008), citando Paracelso, a aprendizagem é a nossa própria vida. Mas, sendo assim, é preciso reivindicar uma educação plena na perspectiva da sua parte formal, "a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal" (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

A inter-relação entre vida e aprendizagem é parte de um mesmo processo social, mas que no capitalismo ocorre como internalização do fetichismo da mercadoria. Na verdade, segundo Bottomore (2013, p. 242), para Marx, "os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo". Portanto, no sistema do capital, a aprendizagem para a vida não é plena. Para uma educação verdadeiramente plena subtende-se uma "reforma radical", uma superação das formas dominantes de internalização do sistema capitalista, mas que não se dá apenas no aspecto educacional, e sim, fundamentalmente nas contradições internas de reprodução do próprio sistema capitalista e

que se desdobram nas disputas socioeconômicas e culturais, ou seja, nas lutas de classes (MÉSZÁROS, 2008).

Desta feita, do ponto de vista didático-epistemológico, a resposta ao sistema não se encontra somente em ações pedagógicas, geralmente, reduzidas a metodologias fragmentadas que envolvem as ações de professores e estudantes. Entretanto, uma metodologia dialógica, interdisciplinar ou revolucionária, dentro ou fora da sala de aula, faz parte de uma práxis social voltada para a compreensão da totalidade concreta do capitalismo, um sistema marcado pelo fetichismo da mercadoria e pelas contradições sociais, impregnado pelas crises que acirram as lutas de classes. Assim, no contexto histórico-filosófico da realidade social, o espaço escolar se constrói no seio ideológico das disputas culturais entre as classes sociais. Dessa forma, a intrínseca relação entre trabalho e educação indica o acirramento entre o alto desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção capitalistas (MARX, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão numa pesquisa em ciências sociais e, particularmente, no ensino de filosofia, apresenta-se geralmente como um fim provisório, considerando as constantes mudanças que permeiam os seus objetos de estudos. Nesse sentido, o desafio epistemológico do ensino filosófico é incomodar criticamente a ordem estabelecida pelo estímulo ao livre agir-pensar dos próprios seres humanos, principalmente, da classe trabalhadora, base social de sustentação do sistema. E, por isso, na dialética das lutas de classes, a práxis do professor de filosofia não está apartada da práxis social do sujeito histórico, ao contrário, ela deve estar ao lado daquelas pessoas que têm a possibilidade de reconstruir os rumos utópicos da humanidade.

6. REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Edição digital: abr. 2013. ISBN 978-85-378-0611-1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

DERRIDA, Jacques. **A crise do ensino filosófico de J. Derrida**. Tradução Fábio Roberto Lucas; Gabriel Salvi Philipson. Ipseitas, São Carlos, v.5, n. 2, p.173-191, jul-dez, 2019. Disponível em: <http://www.revistaipeitas.ufscar.br/index.php/ipseitas/article/view/309>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRESPLAN, Jorge. Uma teoria para as crises. In: ARRUDA SAMPAIO JR., Plínio de (org.). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, p.29-44.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAIA FILHO, O. N.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, Josefa Jackline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v.23, n.1, p.28-41, 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n1p28-41. Disponível em: <http://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia e suas diretrizes. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, v.5, fasc. IV, nº 20, out/dez 1955, p. 642-9.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial e Editora da Unicamp, 2002.

RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, Suzana; CARMO, Maurilene do. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCG/ Fortaleza: EDUECE, 2012, p. 37-59.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. ISBN 978-85-7496-220-7. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001. 624p.

SANTOS JUNIOR, Francisco Joatan Freitas. **A crise do capital e a formação do professor de história no Brasil**. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83318>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, metafísica da morte**. Tradução Jair Barboza; revisão técnica Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2000.