

A des-historicização da práxis no ensino da filosofia: Críticas ao Relatório Delors

Praxis de-historicization in philosophy teaching: Critiques of the Delors Report

Francisco Joatan Freitas SANTOS JUNIOR
Doutor em Educação pela UECE. Professor
Colaborador do PROF-FILO UFC.
Professor da SEDUC-CE.
E-mail: joatan.freitas@prof.ce.gov.br

RESUMO

O artigo trata da des-historicização da práxis no ensino da filosofia. Diante da crise do capital, considera-se relevante discutir o papel da práxis dos sujeitos sociais. O texto aborda o tema, questionando: Como se caracteriza a des-historicização da práxis social? Quais as implicações des-historicizantes do Relatório Delors no ensino da filosofia? O objetivo é compreender o processo de des-historicização da práxis social e suas implicações no ensino da filosofia. Orienta-se metodologicamente pelo materialismo histórico-dialético, a partir das obras de Marx e Engels (2007), Mészáros (2002), Vázquez (2007), Gadotti (1998) e Gallo (2012). Conclui que o Relatório reforça o teor ideológico do capital, contribuindo para o processo de des-historicização da práxis social.

PALAVRAS-CHAVE: Des-historicização; Práxis; Ensino de Filosofia; Relatório Delors.

ABSTRACT:

The article deals with praxis de-historicization in the teaching of philosophy. Presented with the crisis of capital, it is considered relevant to discuss the role of social subject's praxis. The text addresses the topic by asking: How is social praxis de-historicization characterized? What are the de-historicizing implications of the Delors Report in the teaching of philosophy? The objective is to understand the process of social praxis de-historicization and its implications for the teaching of philosophy. It is methodologically guided by historical-dialectical materialism, based on the works of Marx and Engels (2007), Mészáros (2002), Vázquez (2007), Gadotti (1998) and Gallo (2012). It concludes that the Report reinforces the ideological content of capital, contributing to the process of social praxis de-historicization.

KEYWORDS: De-historicization; Praxis; Philosophy Teaching; Delors Report.

INTRODUÇÃO

Um fetiche ronda o mundo – o fetiche do capital¹. Todas as forças burguesas se unem para sacralizar o mercado, declarar a morte do sujeito histórico pela des-historicização da práxis social e, definitivamente, anunciar o “fim da história” (Fukuyama, 1992). Na visão marxiana, compreende-se que o sistema do capital des-historiciza a práxis social no processo de produção da mercadoria. Assim, mediante a exploração do valor-trabalho, subjugando o sujeito social às práxis alienadas, reificadas e fetichizadas, com reverberação ideológica na educação e, particularmente, na filosofia. O texto faz uma abordagem inédita sobre as implicações da des-historicização da práxis no ensino da filosofia, tendo como ponto de partida a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em associação com o Banco Mundial, realizou esta Conferência visando garantir a qualidade da educação nos “países desenvolvidos e países em desenvolvimento”. Nesse sentido, criou uma Comissão de Notáveis, liderada pelo economista francês Jacques Delors, com o objetivo de produzir um documento-síntese, cujo título é *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido por Relatório Delors (1998). Este Relatório, entretanto, reforça o teor ideológico do capital que se arvora como um sistema natural, meritocrático e justo, ao mesmo tempo em que nega os direitos sociais e trabalhistas, explora os sujeitos do trabalho ao nível de des-historicizar a práxis social, no quadro de uma “crise estrutural” sem precedentes na história (Mészáros, 2002).

A pesquisa começa com duas perguntas centrais: Como se caracteriza a des-historicização da práxis social? Quais as implicações des-historicizantes do Relatório Delors no ensino da filosofia? Isto posto, o objetivo principal é compreender o processo de des-historicização da práxis social e suas implicações no ensino da filosofia. Os objetivos específicos se resumem em: (1) apresentar o conceito de des-historicização da práxis social; (2) investigar as implicações des-historicizantes do Relatório Delors no ensino da filosofia.

O artigo se orienta metodologicamente pelo materialismo histórico-dialético, adotando o estudo exploratório das fontes documentais e referências bibliográficas, tendo como horizonte teórico as obras de Marx e Engels (2007), Mészáros (2002), Vázquez (2007), Gadotti, (1998), Gallo (2012) e outras. Destarte, o método dialético pressupõe que o pesquisador se encontre inserido nas relações sociais e, por isso, posicionar-se subjetivamente é uma condição pré-existente diante de uma determinada realidade histórico-social. Portanto, entende-se que a pesquisa social não pode ser neutra e imparcial, principalmente, diante de um objeto de estudo que é essencialmente político, refletindo a mediação

¹ Parafraseando o Manifesto comunista de Marx e Engels (1998).

subjetiva dos interesses das classes sociais. Daí a importância de uma pesquisa social engajada enquanto filosofia da práxis.

A práxis social sob o fetichismo do capital: alienação e crise

A “crise estrutural do capital” (Mészáros, 2002) impacta negativamente a vida humana, ao mesmo tempo em que o sistema busca superar seus limites para se eternizar enquanto modo de vida social global. De fato, ao contrário das intenções reformistas de economistas burgueses, as crises cíclicas se resolvem paliativamente por intermédio da “destruição de capitais”, enquanto a crise estrutural se intensifica com o processo da “produção destrutiva”. Nesse sentido, essa crise caminha de forma universal, rastejante e contínua, rumo à autovalorização do capital que engendra um apocalipse civilizatório e, portanto, essa situação não aponta para uma eternização do capital (Mészáros, 2002).

No processo de exploração do valor-trabalho, visando aumentar a produtividade e os lucros, o capital acelera o desenvolvimento das forças produtivas, entrando em dissonância com as relações sociais de produção, ao mesmo tempo em que se transforma no sujeito fetichizado da história. Ideologicamente, o sistema influencia o espírito humano ao nível de perpetuar nele o desejo simplório de relações sociais mercantilizadas, artificiais e alienadas. Dessa forma, o capital fetichizado se eleva à condição “naturalizada” de senhor do futuro!

Nessa conjuntura é que se discute o papel ímpar da práxis dos sujeitos sociais na história humana. A práxis entendida como a unidade dialética entre teoria e prática nas atividades dos sujeitos, ontologicamente, enquanto trabalho coletivo no processo de produção material e imaterial da sociedade, conforme Vásquez (2007). A práxis é o advento que transforma os indivíduos em sujeitos da sua própria história, portanto, ela ocorre por intermédio do trabalho produtivo, constituindo-se na condição fundamental da existência humana, percorrendo um longo processo de desenvolvimento histórico das sociedades. A práxis produtiva é o elemento fundante que distingue historicamente o ser humano das demais espécies.

A práxis social, portanto, envolve uma noção muito particular de trabalho, pois “[...] O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 1909, p. 197).² Nesse processo de transformação dos recursos da natureza, o ser humano estabelece relações praxiológicas com a natureza e com os outros seres humanos, mudando a sua própria natureza e o conjunto das relações

² As traduções modernas frequentemente preferem “trabalho” (ênfase no caráter processual da atividade humana) e “metabolismo” (em alemão, Stoffwechsel) para melhor captar a dimensão do conceito de Marx. Esta nota reconhece essa evolução terminológica, mantendo, contudo, a formulação histórica.

sociais, abrindo possibilidades de transformações históricas. Por isso, Marx e Engels (2007, p. 534) afirmam: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria no sentido do misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa prática”. É essa visão praxiológica que demonstra que a mudança só acontece na unidade dialética entre teoria e prática.

Na sociedade do capital, consolidada após as revoluções burguesas dos séculos XVIII, a práxis social se desenvolveu sob o jugo do fetichismo da mercadoria, de forma que, a alienação do sujeito tem se manifestado por meio desse processo histórico-temporal. Assim, “[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana” (Marx, 1909, p. 83). De fato, o fetiche não representa uma crença sobrenatural, ele tem uma origem material.

O fetichismo do capital tem uma relação direta com o mais-valor oculto pelo movimento da mercadoria e do dinheiro, e estes não são mais do que “modos diversos de existência do próprio valor” (Marx, 1909, p. 171), sendo assim, a existência do dinheiro aparece numa forma universal e a mercadoria numa forma particular. De fato, o valor se origina na produção da mercadoria como trabalho não-pago, escondido nas relações mistificadas com os produtos do trabalho e, assim sendo, aparece enquanto valor que passa a ser representado pelo equivalente geral na forma-dinheiro. Portanto, “[...] o valor se torna, aqui, o sujeito de um processo em que ele, por debaixo de sua constante variação de forma, aparecendo ora como dinheiro, ora como mercadoria, altera sua própria grandeza e, como mais-valor, repele *[abstößt]* a si mesmo como valor originário, valoriza a si mesmo” (Marx, 1909, p. 171).

O valor-capital transpassa o fetichismo da mercadoria e do dinheiro por meio de um movimento de autovalorização, transformando-se no “sujeito automático” desse processo e, assim, alienando e subjugando o ser social, des-historicizando a vida do sujeito real da produção. Marx (1909) entende que o valor se torna valor em processo, logo, a mercadoria e o dinheiro em processo são formas do valor e, por conseguinte, pode-se dizer que nesse movimento, o valor em processo é o próprio capital, que se autovaloriza e se transforma no “sujeito automático” da produção. O sujeito real (proletariado) entra no processo do valor-capital como um não-sujeito (des-historicizado), sendo totalmente desvalorizado no processo social da produção capitalista.

A força de trabalho, portanto, apresenta-se como uma mercadoria subjugada no processo de produção da sociedade do capital. Dessa forma, o fetichismo se eleva sobre o valor-trabalho em processo e, desse jeito, despersonaliza os sujeitos do trabalho, tal qual mercadoria e dinheiro em processo. O valor se torna capital fetichizado que se relaciona consigo mesmo, ou seja, um capital que esconde as relações sociais no seu processo de autovalorização, despersonalizando o sujeito do trabalho e, aparentemente, personificando-se no não-sujeito (capitalista).

A exploração da força de trabalho é uma necessidade existencial do próprio capital, quase como se fosse um fenômeno natural e, se nessas relações “naturais”, a medida de todas as coisas passa a ser o valor (reificação), a historicidade humana enquanto atividade da práxis social deixa de ter sentido ontológico. Assim, o sujeito da práxis, sendo coisificado como uma peça do sistema, torna-se um não-sujeito pela lógica da falsa “naturalidade” desse modo de vida fetichizado. O valor-capital domina o processo produtivo também pela reificação do sujeito real da produção capitalista.

Nessa lógica, o sujeito real (proletariado) é subsumido pelo sujeito irreal (burguesia) que passa a ser o possuidor dos meios de produção. Este sujeito aparente (irreal) assume a função de controlar a produção da mercadoria com o único objetivo de se apropriar do mais-valor, numa forma de subserviência lucrativa que o torna refém abastado dos ditames do capital. Nesse sentido, o sujeito des-historicizado (real ou irreal) se torna um sujeito subsumido às relações sociais capitalistas.

A dialética da des-historicização da práxis social

Os problemas advindos do processo de des-historicização da práxis social só podem ser solucionados na aproximação entre teoria e prática, ou seja, na práxis revolucionária. Nesse sentido, a existência do problema em si já indica uma crise da realidade social que só pode ser superada pela ação revolucionária. Portanto, a definição de um conceito filosófico sobre a “des-historicização da práxis” pressupõe uma crise da historicidade na própria história, assim como, uma crise da práxis social no âmbito da reflexão filosófica.

Na história, em última instância, a “crise estrutural do capital” (Mészáros, 1995) é a base histórica do processo de des-historicização da práxis social, portanto, base em que se sustentam os diversos tipos de negacionismos históricos, como a negação das lutas de classes e a subestimação do papel revolucionário do sujeito social. É interessante constatar que Bourdieu (2012) utiliza a expressão “trabalho histórico de des-historicização” para se referir às estruturas de dominação masculina que alijam a participação das mulheres na história. No caso de uma adaptação dessa categoria, pode-se compreender que há um trabalho histórico de des-historicização da práxis social no curso das lutas de classes, onde o seu significado passa pela negação do papel social do sujeito histórico, na negação do próprio ser humano enquanto ser historicizado que transforma o mundo.

Na filosofia, a categoria da práxis parece se encontrar numa crise ontoepistemológica, cristalizada em reflexões antidialéticas e imediatistas, com arquétipos de teorias positivistas e até concepções ditas marxistas. Pode-se dizer que, a filosofia da práxis está sob a pressão de buscar superar o conformismo que paralisa as lutas políticas, pois ela também está marcada por um processo de alienação

e reificação, processo este que afeta todos os sujeitos na subsunção ao capital. No entanto, “[...] A passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução” (Vázquez, 2007, p. 117), por isso, somente na práxis revolucionária é possível superar a dicotomia filosófica entre realidade e pensamento.

No campo epistemológico, des-historicizar tem sido um paradoxo do ser que faz história pela negação da sua historicidade, recusando a práxis histórica e a consciência da sua atividade, fazendo história ao tentar deslegitimar a história. Isso implica em retirar do fato histórico objetivo a sua historicidade, cientificidade e verdade, retirando o sujeito do seu contexto histórico. Entretanto, a base ideológica desse processo parte de uma realidade concreta, pois, o sujeito do trabalho se des-historiciza na produção do mais-valor pelo trabalho não-pago, no processo produtivo da mercadoria, principal elemento objetivo do fetichismo do capital.

Na lógica da produção de mercadorias, portanto, o sujeito é reduzido à coisificação categorial do capital; enquanto isto, o não-sujeito é inflado à condição de sujeito da história, no processo de uma relação sujeito/objeto não-idêntica que ocorre no modo produtivo da sociedade do capital. O sujeito (trabalho), rebaixado à condição de mercadoria no processo produtivo, ao dispor de suas energias para a realização do mais-valor e de suas representações fetichizadas (mercadoria, dinheiro, capital), transforma-se na ferramenta primordial do sistema de produção. Portanto, a força de trabalho (mercadoria) desse sujeito é a base em que se sustenta a produção do mais-valor de forma fetichizada e, por conseguinte, a alienação e a reificação do trabalho, estabelecendo o processo histórico de negação da práxis social.

Na produção da mercadoria, a força de trabalho vendida ao capitalista se autoaliena no processo, portanto, não reconhece mais o produto do seu trabalho e, muito menos, reconhece-se como sujeito da produção e da sua própria história. Ao mesmo tempo em que se autoaliena e se separa do produto, possibilita a reificação pela autonomia das coisas em relação às suas atividades, negando a si mesmo a condição real de sujeito histórico. Portanto, o fetichismo, a alienação e a reificação são elementos que advém do processo de metamorfose da mercadoria, desencadeando a des-historicização da práxis social.

Parafraseando Marx (1978), tudo o que aparece na práxis do sujeito (proletariado) como atividade natural, des-historicizada, aparece no não-sujeito (burguesia) como estado natural, da des-historicização. O comportamento efetivo (des-historicizado), prático do sujeito na produção e com o produto, como estado espiritual, aparece no não-sujeito que está diante dele como comportamento teórico (historicizado). Concluindo, “o não-trabalhador faz contra o trabalhador tudo o que o trabalhador faz contra si mesmo; mas não faz contra si mesmo o que faz contra o trabalhador” (Marx, 1978, p. 81).

A práxis do sujeito (proletariado) é des-historicizada, quase como um fetiche natural, enquanto a práxis do não-sujeito (burguesia) é artificialmente historicizada, como se esta fosse a práxis determinante

das relações sociais. Nesse caso, ocorre uma dupla negação da práxis dos sujeitos sociais que provoca uma alienação estrutural e, assim, o controle da práxis passa a ser hegemonizado pelo capital que se torna o sujeito fetichizado do sistema de produção.

No processo produtivo da mercadoria, portanto, ocorre a transmutação do sujeito, ou seja, o sujeito e o não-sujeito se negam e, aparentemente, assumem as posições um do outro. E, dessa forma, origina-se o sujeito des-historicizado (proletariado) e o não-sujeito historicizado (burguesia), que em si já são contraditórios em seus próprios termos. Desse jeito, o sujeito real (proletariado) se des-historiciza ao se transformar em um não-sujeito irreal. O não-sujeito real (burguesia) se historiciza como um sujeito irreal. O sujeito real (proletariado) se torna o não-sujeito irreal da história pela historicização do não-sujeito (burguesia), e este não-sujeito se torna o sujeito irreal da história pela des-historicização do sujeito real (proletariado).

Essa dupla negação produz uma práxis des-historicizada que substitui o sujeito social e, portanto, conduz a um processo histórico de des-historicização da práxis. Nessa dialética, o sujeito e o não-sujeito (reais ou irreais) são negados e anulados enquanto sujeitos pelo fetichismo do capital-valor, sendo assim, o sujeito efetivo do processo social de produção passa a ser o capital que cria uma estrutura de “controle sem sujeito” (Mészáros, 1995), ou melhor, sem a necessidade objetiva de um sujeito humano. Desse jeito, “[...] o capital em si é o sujeito em comando real (por mais que perversamente reificado), permanecendo ‘sempre capital’, mesmo em suas instâncias personificadas” (Mészáros, 1995, p. 619).

A historicidade concreta se transforma em *des-historicização*, pois na medida em que o trabalho se transforma em apêndice “natural” do capital no processo de produção social, ainda mais, sob os novos domínios dos aparelhos sociodigitais, robóticos e informatizados da indústria, o proletariado é forçado a abdicar da sua condição de sujeito histórico. O capital, enquanto relação social desigual, domina o processo histórico e, aparentemente, transforma-se no sujeito da história. Entretanto, esse processo só pode ocorrer em meio às contradições da própria produção que pressupõe uma relação social desigual entre a força de trabalho e o comando unilateral da burguesia.

Na sociedade capitalista, o contrato formal de compra e venda da força de trabalho, sela o pacto subliminar da exploração, evidenciada na apropriação da substância do valor pelo capital e consumada na propriedade privada dos meios de produção. O sujeito (trabalho) des-historicizado se torna o inimigo desejado do capital porque gera mais-valor consubstanciado em forma de valor-fetice. O trabalho passa a ser o “inimigo íntimo” do capital, sem o qual não existiria o valor. Por isso, este último busca des-historicizar a vida social para se legitimar, naturalmente, como o único sujeito da história.

Nesse processo reificado, fetichizado, alienado ou estranhado, quanto mais o trabalhador se esforça nos processos de trabalho para possuir o direito à propriedade privada, mais essa propriedade se

afasta dele. “A *propriedade privada* é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho exteriorizado*, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (Marx, 1978, p. 79). É por isso que o processo fetichista da mercadoria tem seu auge na propriedade privada, compondo uma totalidade que interliga a alienação e a reificação e, por conseguinte, a des-historicização da práxis do sujeito social.

O proletariado, como sujeito-de-classe real do processo de produção da vida social, pode recuperar a condição de sujeito histórico, por meio de uma práxis social revolucionária, dentro de condições específicas, postas num determinado momento de crise do sistema do capital. O confronto decisivo entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção só se define mesmo no terreno das lutas de classes. Portanto, este é o desafio que retroalimenta a organização política do trabalho, sendo que a temática da superação desse modo de vida fetichizado está na base das lutas de classes.

Portanto, em que pese os modismos liberais e pós-modernistas, os conflitos de classes advindos dos processos de crises do capital, indicam a possibilidade de superação do sistema e apontam para situações de práxis revolucionárias. Ao contrário do negacionismo recente, as lutas apontam para um tempo histórico latente de transformações geopolíticas e socioculturais, momentos em que os sujeitos se fazem no cotidiano das lutas de classes, ora abertamente, ora no silêncio perturbador que antecede aos *tsunamis* sociais.

Relatório Delors: Uma visão tecnicista sobre o papel dos sujeitos educacionais

O objetivo aqui é investigar as implicações des-historicizantes do Relatório Delors (1996) no ensino da filosofia. No entanto, registre-se que o documento trata da educação como um todo, concentrando-se nas áreas tradicionais (linguagens e matemática), ao mesmo tempo em que limita as ciências humanas a aspectos ético-morais. O termo práxis também não aparece no texto, entretanto, o papel dos sujeitos da educação (docentes, discentes, famílias e gestores) transcorre por todo o documento, sendo mesmo considerado por Delors (1996) como parte essencial para o sucesso político das reformas educacionais.

O Relatório Delors (1996) é dividido em tópicos denominados de horizontes, princípios e orientações ético-morais, com um conteúdo de caráter universal, servindo de base filosófica aos quatro pilares da educação: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*. Uma análise detalhada desses pilares consta no artigo *A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional*

concebido pela ONU, de Maia Filho e Jimenez (2013) e, por isso, segue essa indicação como outro suporte de reflexão.

No contexto histórico do final do século XX, o Relatório Delors (1996) expressa a vontade de uma articulação política burguesa que se debruça sobre a crise do socialismo real, inaugurando o começo de uma nova ordem internacional, sob a hegemonia americana. Nessa conjuntura, o documento considera o *horizonte* constatável de que o mundo é uma aldeia que vai das comunidades de base à sociedade mundial, aproximando o local e o global. Assim, considera que o planeta está demasiadamente povoado, entrelaçado por uma interdependência mútua com inúmeros multiriscos, reforçado por teorias de livre comércio, crises do bloco soviético, novas tecnologias da informação e, por isso, a humanidade vive um clima de incertezas (Delors, 1996).

Sob a lógica do capital financeiro-especulativo global, essa interdependência mútua entre os países, entretanto, parece desencadear um processo de perda da autonomia dos povos e das nações diante do poder do capital, mesmo as mais desenvolvidas, por mais progressistas que possam ser. Tudo isso porque essa lógica de mercado se sobressai às decisões dos estados e governos, ameaçando o ecossistema e o bem-estar das populações. Portanto, “[...] Obedecendo a uma lógica própria que valoriza a concentração a curto prazo, estes mercados financeiros globais não levam em conta somente as dificuldades reais de cada economia mas, por sua própria lógica, parecem, por vezes, ditar sua lei às políticas econômicas nacionais” (Delors, 1996, p. 41). Assim, esse mecanismo de circulação mundial de capitais, flexibilização especulativa e velocidade de trânsito livre dos negócios, leva o documento a reconhecer certa autonomia dos mercados financeiros em ditar leis econômicas.

O diagnóstico que o Relatório Delors (1996) realiza sobre a perda de autonomia dos povos diante da influência do capital, processo que naturaliza a exploração do trabalho e a especulação financeira, na verdade, coaduna também com a proposta de educação tecnicista da Conferência. Essa lógica educacional voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, reforça a exclusão dos sujeitos sociais no processo de desenvolvimento dos países, revelando-se como um mecanismo de negação das escolhas humanas, das liberdades individuais e coletivas. Portanto, pode-se inferir que, embora lento e gradual, isso possa provocar um processo contínuo de des-historicização da práxis, logo, um processo de negação do papel do sujeito histórico nas transformações sociais.

Segundo Delors (1996, p. 51), o receio é uma “[...] ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um brinquedo dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas”. Portanto, o documento diagnostica o problema, mas não reflete sobre uma solução fora do *status quo*, mantendo-se em um nível de tecnicismo que visa somente garantir mão-de-obra barata

para um mercado de trabalho flexível, seguindo as proposições neoliberais do *World Bank* (1995, p. iii): *“The rate of acquiring new knowledge and the pace of changing technology raise the possibility of sustained economic growth with more frequent job changes during individuals' lives”*.³

No Relatório, a práxis docente se torna refém de uma concepção tecnicista da educação, voltada exclusivamente para fomentar um mercado de trabalho escasso e flexível, ao mesmo tempo em que reforça nos discentes uma concepção de mundo baseada em valores morais e voluntariosos, com uma práxis des-historicizada. Assim, esse tecnicismo interfere no papel dos sujeitos (docentes e discentes), principalmente, quando a práxis aparece numa forma reduzida, pois, como afirma Delors (1996, p. 30), “[...] os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender [...]”. A constatação de jovens cada vez mais livres parece entrar em contradição com a ideia de transmissão de valores.

De fato, esse sujeito jovem (discente) é reduzido à condição de um “receptáculo” que não se enquadra no processo educacional, nem mesmo “apelando” à força dos dogmas religiosos ou preceitos morais, o que dificulta o domínio técnico do conhecimento e o controle social por parte dos órgãos educacionais. Portanto, nas avaliações internas (escola) e externas (SAEB e ENEM)⁴, esse jovem não aparece nos índices como sujeito ativo (práxis) do processo de conhecimento, mas como um número que indica apenas o sucesso ou insucesso escolar, o grau de evasão escolar, a indisciplina e a condição socioeconômica, refletindo as diferenças entre as próprias classes sociais. Essa dicotomia na educação reflete também as complexidades pedagógicas de se tentar elaborar um documento com orientações universais e de alcance mundial, além das disputas político-econômicas que envolvem os países desenvolvidos e os países periféricos.

Por outro lado, o docente é sobrecarregado para além da sua função de cátedra, enfrentando não só um esforço didático-pedagógico que afeta o seu psicológico, diante das inúmeras dificuldades socioeducacionais, mas também a própria lógica sistêmica de garantir sua existência e o êxito de todo o processo educacional. Delors (1996, p. 30), inclusive, parece lamentar o papel dos movimentos de docentes, entendendo que “[...] a maior parte dos professores pertence a organizações sindicais, geralmente poderosas, e onde existe — por que negá-lo — um espírito corporativo de defesa dos próprios interesses”. Assim, ele defende o diálogo entre professores e sociedade, poderes públicos e

³ “O ritmo de aquisição de novos conhecimentos e a velocidade das mudanças tecnológicas aumentam a possibilidade de um crescimento econômico sustentado com mudanças de emprego mais frequentes ao longo da vida dos indivíduos” (Banco Mundial, 1995, p. iii – tradução do autor).

⁴ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

organizações sindicais, mas “sob uma nova luz”, por demais subsumida ao neoliberalismo com aparência de diálogo democrático.

A visão pedagógica do Relatório Delors (1996) se situa no campo de uma educação tecnicista, num modelo burocrático, adotando normas de avaliação do ensino-aprendizagem e de seleção meritocrática. Assim, “[...] dentro de uma concepção tecnoburocrática da educação, o educador assume um caráter de agente do controle, defensor dos interesses do Estado dentro da escola e não de defensor dos interesses dos cidadãos diante do Estado” (Gadotti, 1998). Nesse sistema tecnoburocrático, os sujeitos educacionais, portanto, assumem papéis diferenciados na lógica do capital, no entanto, indispensáveis para o sucesso das reformas educacionais.

Segundo Delors (1996), os atores ou sujeitos principais devem ser: UNESCO, Banco Mundial, dirigentes políticos (nacionais e locais), intelectuais, empresários, gestores educacionais, docentes, voluntários, pais e estudantes. A relevância de cada um desses sujeitos pode ser posta na seguinte ordem, conforme Delors (1996, p. 29): “[...] em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional”. Portanto, o documento chega à conclusão de que, sem esses agentes políticos, as reformas educacionais tendem a fracassar.

As contradições ideológicas dessa prática tecnoburocrática, portanto, aparecem em Delors (1996) nos aspectos que definem o papel dos sujeitos (docente e discente) na relação ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, o documento diz que “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial” (Delors, 1996, p. 22). E, noutro momento, ele diz que se pode “[...] até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (Delors, 1996, p. 21). Assim, a pedagogia tecnoburocrática, ancorada no sistema de competências e habilidades, ignora os elementos epistemológicos da formação acadêmica dos docentes que balizam a relação ensino-aprendizagem.

Há outra constatação evidente no documento, segundo Maia Filho e Jimenez (2013): “Nada mais contraditório com o paradigma do aprender a aprender do que propor um modelo educacional que, a rigor, volta a apelar essencialmente para a transmissão de conhecimentos”. Essa concepção apresenta um sujeito (docente e discente) conformista, volúvel e dissociado na práxis educacional. Esse fenômeno parece reproduzir as contradições sociais da própria Conferência, marcada pela diversidade humana, pluralidade política e diferenças históricas, além dos interesses privados de investidores e associados do Banco Mundial.

O papel da educação, conforme o Relatório, deve ser o de garantir o acesso de todos ao conhecimento técnico, numa visão individual, remetida a um processo psicológico intimista, de forma

que, que ela possa “[...] ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (Delors, 1996, p. 51). Essa proposta de conhecimento compartimentado, no sentido de uma “educação bancária” em Freire (1982), portanto, uma educação abstrata, avaliativa e seletiva, fragmentada em moldes de um conhecimento tecnicista, empreendedor e voluntarista, parece ser uma resposta conformista e limitada pedagogicamente, de forma a se adaptar aos interesses reformistas do capital.

O sistema articula os elementos políticos, econômicos, socioculturais e educacionais, como transparece em Delors (1996), no sentido de estabelecer uma cruzada ideológica contra qualquer possibilidade de transformação essencial da realidade. Dessa forma, estimula uma naturalização mercadológica que alimenta um processo de des-historicização da práxis e, cotidianamente, aliena o futuro da humanidade. No entanto, o desejo de eternização do capital não parece se sustentar diante das lutas de classes, sob a luz da filosofia e da crítica praxiológica, ou mesmo da mais simples análise dialética sobre a realidade histórico-social.

Relatório Delors: O processo ideológico da des-historicização no ensino da filosofia

As orientações des-historicizantes do Relatório Delors (1996) se revelam no modo como o documento aborda a educação e, principalmente, o ensino da filosofia, apresentando-a de forma universal, atemporal e funcional, descolando-a de contextos históricos, sociais e políticos específicos. Eis alguns pontos principais dessa análise.

Observa-se que há uma redução pedagógica da filosofia, estimulando uma função instrumental, tornando-a por demais abstrata, utilitarista e distante dos elementos concretos da realidade dos sujeitos sociais. A crítica de Gallo (2012, p. 21) faz sentido quando afirma que “[...] desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado”. Assim, na visão dele, justificar a filosofia de modo instrumental no currículo da educação básica já é em si antifilosófico.

Na verdade, o Relatório valoriza a filosofia não como um campo enraizado em tradições históricas (grega, moderna, latino-americana etc.), mas como um instrumento racional e utilitarista, no sentido do desenvolvimento das competências gerais a serem assimiladas pelo conjunto dos estudantes: espírito crítico, harmonia social, capacidade de diálogo, diversidade, tolerância, resiliência, cidadania global. De acordo com Gallo (2012, p. 37), “a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para a sua construção”, todavia, ela não pode se limitar a essa instrumentalização, por isso, faz-se necessário ter clareza sobre o papel da filosofia.

A universalização e o apagamento do contexto histórico-social é também a marca de um projeto educacional que não inclui a reflexão crítica, descartando as ciências humanas, principalmente, o ensino da filosofia. O discurso filosófico de cunho ideológico embutido no Relatório Delors (1996) busca propor um “modelo mundial” de educação, válido para qualquer país e, quiçá, qualquer época histórica. Mas, segundo Gallo (2012, p. 38): “Não se pode falar em “filosofia” de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos. Da mesma maneira não se pode falar em “ensinar filosofia” como se se tratasse de algo geral e universal”. Ao fazer isso, des-historiciza o sujeito social, ignora as diferenças entre as culturas e tradições filosóficas (africanas, latino-americanas, orientais e indígenas) e as condições históricas locais de ensino.

Desse modo, a filosofia é apresentada de forma genérica e abstrata, deslocada da realidade social, como um campo homogêneo, quando na verdade é múltipla e situada historicamente. Embora reconheça a diversidade e pluralidade dos pensamentos filosóficos, o documento Delors (1996) parte de uma noção de verdade enraizada em concepções eurocêntricas da filosofia. Portanto, essa universalização da filosofia adota um modelo particular como se fosse um fenômeno universal, apagando dessa forma o contexto histórico-social dos povos e a práxis de inúmeros sujeitos da história.

É interessante observar que neste documento, Karan Singh fala sobre “Educar para a Sociedade Mundial”, no entanto, ele pensa no sentido de um ato voluntarioso, a partir de ações individualizadas, chegando a “apelar” para a paz entre as grandes religiões, propondo que os cidadãos sejam, “[...] sem perda de tempo, os pioneiros e propagadores de uma filosofia holística da educação para o século XXI” (Delors, 1996, p. 226). De fato, essa filosofia holística sobre o planeta e a humanidade, não trata as desigualdades econômicas, políticas e as diferenças sociais com justiça sistêmica, com responsabilização das empresas (mistas e privadas) e dos governos sobre a vida de milhares de pessoas, limitando-se a estimular processos educacionais imediatistas e abordagens des-historicizantes das ciências humanas.

Por outro lado, no aspecto do ensino da filosofia, o Relatório Delors (1996) se concentra na formação de competências sobre o estudo da história da filosofia. Nesse sentido, pedagogicamente, a filosofia se aproxima mais da história narrativa e linear, afastando-se do pensar filosófico reflexivo e contextualizado. O texto salienta a ideia de que a filosofia deve ter um papel naturalmente utilitário, quando se sabe que a história humana transpassa o natural, ou seja, o documento pretende formar cidadãos conformistas como se fossem cidadãos críticos, harmônicos e responsáveis com o “mundo globalizado”.

O Relatório Delors (1996), mesmo se baseando nos aspectos da história da filosofia, relega o seu ensino a segundo plano, diminuindo a carga horária da disciplina, desvalorizando o papel do docente e, principalmente, negando a relevância da disciplina no processo de evolução das ideias em seus devidos contextos históricos-sociais. O risco é uma visão unívoca e abstrata da filosofia e, sem dúvida, isso já é

uma realidade que limita o conhecimento filosófico como uma mera técnica de pensar, sem raízes no desenvolvimento histórico das ideias.

Nesses termos, o ensino da filosofia se apresenta numa lógica artificial, moral e quase vocacional, contribuindo ideologicamente para a baixa valorização do seu ensino, reduzindo-a pedagogicamente a preceitos instrumentais, universalizantes, atemporais e funcionais do pensamento. Inclua-se o apagamento do seu contexto histórico, a redução do desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes, a ideologização do consumo e do empreendedorismo servil, voltando-se exclusivamente para uma ética em torno de um mercado de trabalho flexível e precarizado. Dessa forma, uma filosofia que objetiva somente a supremacia distópica da práxis capitalista e, portanto, apregoa o fim do sujeito histórico-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o Relatório Delors adota um discurso des-historicizante porque apresenta a filosofia em termos pedagógicos abstratos e universalizantes, voltados ao desenvolvimento de competências globais e atemporais, descolando-a dos contextos locais e de suas tradições históricas. Isso reforça uma didática de tempo linear da filosofia, reduzida a um vulgarismo temporal de uma história oficial, reforçando uma visão abstrata, embora funcional e utilitarista, enfraquecendo sua dimensão histórica real, plural e crítica.

A des-historicização da práxis como estratégia política se alinha à lógica do discurso neoliberal e globalizante, ou seja, formar sujeitos adaptáveis, flexíveis e “cidadãos do mundo”. Assim, a filosofia é valorizada enquanto competência transversal, mas não como saber enraizado em tradições críticas que poderiam questionar justamente as bases econômicas e político-culturais desse projeto neoliberal do grande capital. Em outras palavras: o Relatório Delors (1996) reconhece a importância da filosofia, mas a enquadra em um horizonte funcionalista, utilitarista e pragmático.

A des-historicização no ensino da filosofia implica tratar a práxis social como algo “natural”, descontextualizado, despolitizado e reificado, removendo o seu contexto histórico para deixá-lo atemporal, universal ou inevitável, ou seja, tratá-lo como “coisa” fixa ou fetiche autônomo. Implica no apagamento dos conflitos sociais, contradições, acasos e escolhas que dão origem aos fenômenos. Essa visão simplificadora resulta em despolitização, negacionismo e fanatismo, que gera uma resistência dogmática à crítica, inviabilizando a reflexão e as transformações políticas.

Nessa lógica educacional, o capital em busca de sua máxima valorização, desencadeia um processo ideológico de des-historicização da práxis, negando o papel real do sujeito social para que ele

(capital) se transforme no sujeito singular da história. No entanto, esse processo de des-historicização da práxis social não ocorre de forma pacífica que, sob o efeito dialético das contradições, crises e limites sistêmicos do capital, resulta em resistências, conflitos e lutas que acirram ainda mais as disputas políticas, econômicas e culturais entre as classes sociais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DELORS, Jacques (chair). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO Publishing, 1996. 266 p. (*Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*). ISBN 92-3-103274-7. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Accessed: 17 Dec. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUKUYAMA, Francis. End of history and the last man. (*The Free Press* - Macmillan, Inc.). New York: The Free Press, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. Prefácio de Paulo Freire, 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia*. Campinas: Papirus, 2012.

MAIA FILHO, O. N; JIMENEZ, Susana. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide; RABELO, Jackline (Orgs). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013, p. 113-134.

MARX, Karl; ENGELS, F. *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.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl. *Capital: a critique of political economy. The process of capitalist production*. Vol. 1: Translation of the 3rd German edition by Samuel Moore and Edward Aveling. Edited by Frederick Engels. Chicago: Charles H. Kerr & Company, 1909.

MARX, Karl. *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. In: TUCKER, Robert C. (ed.). *The Marx-Engels Reader*. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978, pp. 66-125.

MÉSZÁROS, Istvan. *Beyond capital: toward a theory of transition*. New York: Monthly Review Press, 1995.

WORLD BANK. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*. Washington, D.C.: The World Bank, March 31, 1995. Available at: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/482491492970287534/pdf/multi-page.pdf>.

Accessed: 17 December 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



SANTOS JUNIOR, A des-historicização da práxis no ensino da filosofia: Críticas ao Relatório Delors. *Kalagatos*, Fortaleza, vol.23, n.1, 2026, eK26012, p. 01-16.

Recebido: 12/2025

Aprovado: 01/2026