

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ÉVERTON DONISETE BARBOSA DE MORAES

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA
RACIONALIDADE NEOLIBERAL: A OFICINA DE CHARGES COMO
DISPOSITIVO DE EDUCAÇÃO MENOR**

Brasília, 14 de fevereiro de 2025

ÉVERTON DONISETE BARBOSA DE MORAES

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA
RACIONALIDADE NEOLIBERAL: A OFICINA DE CHARGES COMO
DISPOSITIVO DE EDUCAÇÃO MENOR**

Dissertação apresentada ao programa
Mestrado Profissional em Filosofia
(PROF-FILO), da Universidade de
Brasília (UnB), como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre em
filosofia.

Linha de pesquisa: Práticas de ensino
de filosofia

Orientador: Prof. Dr. Herivelto Pereira de
Souza

Brasília, 14 de fevereiro de 2025

*À Neide e Malu, veredas da minha
alegria.*

Dissertação defendida e aprovada em 14/02/2025 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza (Presidente - Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo (Interno - Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho (Externo à instituição - Unimais)

Prof. Dr. Renato Reis Caixeta (Suplente - Instituto Federal de Brasília)

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília, amplo espaço de formação crítica, que oferece educação de alta qualidade mesmo em cenários tão desafiadores.

Ao orientador, professor e coordenador do curso Herivelto Pereira de Souza: pela zelosa orientação e sugestões bibliográficas - fundamentais na confecção deste trabalho.

Aos demais professores do mestrado profissional em filosofia - Pedro Gontijo, Rogério Basali, Wanderson Flor e Mauro Sérgio: por apresentarem, de uma maneira coerente e provocativa, novos horizontes para o ensino-aprendizagem de filosofia.

Aos membros das bancas, tanto de qualificação como de defesa - Pedro Gontijo e Ronaldo Manzi - pelos pertinentes e valiosos comentários, sugestões e correções.

Aos colegas de curso - Bruno, Jônatas, Lisa, Márcio, Mariza, Pedro Alves, Pedro Casemiro e Roberto: pela companhia agradável e pela constante partilha de descobertas, leituras e angústias.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela oportunidade do afastamento remunerado para estudos, fundamental para a dedicação à pesquisa.

A Lucas Fier, por gentilmente ter cedido as charges usadas na oficina.

Aos meus pais, Expedito e Maria, exemplos de fé, simplicidade e resistência. Ao meu irmão Thiago e sua família, amparo em todas as horas.

Aos queridos tios e tias , em especial Lúcia, Sirlene, Wilson, Abadia, Dedé, Doca, Dão, Maura - pelas boas memórias e bons momentos de solidariedade e compaixão. Aos primos e primas, sobrinhas, cunhadas e cunhado, sogra e sogro - pela acolhida sincera. Ao Cicito, Perpétua e Neusa (*In memorian*).

Aos amigos e suas famílias: irmãos presenteados pela vida.

Ao ser supremo, inefável mistério da vida, que encontramos também na alteridade e no cuidado por outrem.

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.
Michel Foucault

Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias.
Silvio Gallo

RESUMO

MORAES, Éverton Donisete Barbosa de. *O ensino-aprendizagem de filosofia no contexto da racionalidade neoliberal: a oficina de charges como dispositivo de educação menor*. Dissertação de Mestrado do Programa Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo). Universidade de Brasília, 2025, 108 pp.

Este trabalho relata o processo de produção de um dispositivo de educação menor no contexto do ensino-aprendizagem de filosofia. Denominado “oficina de charges”, oferece um conjunto de atividades que visam problematizar a racionalidade neoliberal e suas consequências no mundo hodierno. A charge, como gênero textual de vocação crítica e satírica, foi o recurso didático selecionado para motivar o debate sobre a lógica normativa dominante. Como arcabouço teórico que fundamenta esta intervenção prática o trabalho traz inicialmente uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre os impactos da racionalidade neoliberal na educação, sobretudo no ensino-aprendizagem de filosofia. A revisão bibliográfica aborda as origens do “novo” e do “neo” liberalismo, entendidos como remanejamentos da ortodoxia liberal despertadas por crises capitalistas próprias do século XX. O neoliberalismo se consolidou como racionalidade hegemônica a partir da década de 1980, conduzindo não só os rumos da economia, mas também determinando a vida social e até mesmo psíquica. A transformação da educação é entendida como parte da estratégia neoliberal de mobilizar toda a população na luta por mercados e lucros, num cenário onde o estado não se retira, mas age como parceiro e até como encarnação da razão neoliberal. Guiada pela racionalidade neoliberal a escola assume uma tríplice missão: produzir capital humano, flexível às demandas do mercado; adequar-se aos trâmites do gerencialismo empresarial e inculcar e referendar a lógica normativa dominante como único modo-de-ser possível. O NEM (Novo Ensino Médio) é analisado como um caso de reforma educacional de viés neoliberal que precariza o ensino-aprendizagem de filosofia nesta etapa formativa, principalmente através da anulação de seu status de disciplina obrigatória e a da redução de sua carga horária. A desvalorização da filosofia promovida nesta reforma se explica na percepção deste saber como inútil e destoado das demandas empresariais. Outro impacto ocasionado pelo NEM à filosofia está na transformação desse saber num arremedo de técnica coach escolar calcada nas ideologias do “capital humano” e “empresário de si mesmo”. A democracia, o comum e a *skholé* são apresentados como princípios que alimentam e fundamentam saídas divergentes diante da lógica normativa dominante. A educação, vivenciada como linha igualitária de saída e herança comum, é um espaço que ainda pode favorecer a construção de aportes de saída dissonantes da hegemonização neoliberal. A filosofia, como disciplina escolar que preconiza o debate e a dúvida como ferramentas de pesquisa, pode contribuir em processos de desnaturalização da lógica dominante. Uma alternativa para o exercício dessa desnaturalização - ensinada através do ensino-aprendizagem de filosofia - se materializa no dispositivo de educação menor aqui apresentado.

Palavras chave: neoliberalismo; educação; novo ensino médio; ensino de filosofia.

ABSTRACT

MORAES, Éverton Donisete Barbosa de. *Teaching and learning philosophy in the context of neoliberal rationality: the cartoon workshop as a minor education device*. Master's Dissertation of the Professional Master's Program in Philosophy (Prof-Filo). University of Brasília, 2024, 108 pp.

This paper reports on the production process of a minor educational device in the context of teaching and learning philosophy. Called “cartoon workshop”, it offers a set of activities that aim to problematize neoliberal rationality and its consequences in today’s world. The cartoon, as a textual genre with a critical and satirical vocation, was the didactic resource selected to motivate the debate on the dominant normative logic. As a theoretical framework that underpins this practical intervention, the paper initially presents a bibliographical review research on the impacts of neoliberal rationality on education, especially on the teaching and learning of philosophy. The bibliographical review addresses the origins of “new” and “neo” liberalism, understood as reorganizations of liberal orthodoxy sparked by capitalist crises typical of the 20th century. Neoliberalism consolidated itself as hegemonic rationality from the 1980s onwards, guiding not only the course of the economy, but also determining social and even psychic life. The transformation of education is understood as part of the neoliberal strategy of mobilizing the entire population in the fight for markets and profits, in a scenario where the state does not withdraw, but acts as a partner and even as an incarnation of neoliberal reason. Guided by neoliberal rationality, schools assume a threefold mission: to produce human capital, flexible to market demands; to adapt to the procedures of corporate managerialism; and to inculcate and endorse the dominant normative logic as the only possible way of being. The NEM (New High School) is analyzed as a case of educational reform with a neoliberal bias that undermines the teaching and learning of philosophy at this formative stage, mainly by annulling its status as a mandatory subject and reducing its workload. The devaluation of philosophy promoted by this reform is explained by the perception of this knowledge as useless and out of step with business demands. Another impact caused by NEM on philosophy is the transformation of this knowledge into a semblance of a school coaching technique based on the ideologies of “human capital” and “self-entrepreneur”. Democracy, the common and *skholé* are presented as principles that feed and support divergent solutions in the face of the dominant normative logic. Education, experienced as an egalitarian line of exit and common heritage, is a space that can still favor the construction of dissonant solutions to neoliberal hegemony. Philosophy, as a school discipline that advocates debate and doubt as research tools, can contribute to processes of denaturalization of the dominant logic. An alternative for exercising this denaturalization - brought about through the teaching and learning of philosophy - is materialized in the minor education device presented here.

Keywords: neoliberalism; education; new high school; teaching of philosophy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 - A ordem neoliberal: impactos no estado, na educação e no ensino-aprendizagem de Filosofia	05
1.1 - Origens do “novo” e do “neo”: revisões na ortodoxia liberal	05
1.2 - O gerencialismo empresarial: impactos na governança pública	14
1.3 - Moldagem de subjetividades empresariais	18
1.4 - O gerencialismo empresarial na educação	20
1.5 - O NEM como reforma educacional neoliberal	24
1.6 - O ensino-aprendizagem de filosofia no contexto do NEM	28
1.7 - O ensino-aprendizagem de filosofia no contexto da lei nº 14.945/24	32
2 - Princípios para o ensino-aprendizagem de filosofia como experiência de desnaturalização da lógica dominante	36
2.1 - Incompatibilidades entre neoliberalismo e democracia no Brasil pós ditadura	37
2.2 - O comum: princípio instituído pela práxis	44
2.3 - <i>Skholé</i> : um princípio democrático que alimenta o comum na educação	49
2.4 - O ensino-aprendizagem de filosofia como experiência de desnaturalização	53
3 - A oficina de charges: dispositivo de educação menor	58
3.1 - Fundamentos pedagógicos e metodológicos da oficina	59
3.1.1 - A educação menor	59
3.1.2 - A oficina de pensamento	62
3.1.3 - A charge no Brasil: alguns aspectos históricos e pedagógicos	64
3.2 - A oficina de charges: proposta de intervenção prática	68
3.2.1 - Detalhamento dos encontro da oficina	69
3.3 - Relatório de aplicação da intervenção	78
3.3.1 - Breve contextualização da escola onde a intervenção foi aplicada	78
3.3.2 - Avaliando os encontros da oficina de charges	81
3.3.3 - Conclusão sobre a aplicação da intervenção	83
3.3.4 - Imagens de alguns momentos da oficina	85
3.3.5 - Algumas charges produzidas pelos estudantes durante o quarto encontro da oficina	87
Considerações finais	90
Referências bibliográficas	95

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa empreendida em torno da seguinte questão-problema: “como criar uma intervenção prática, para o ensino-aprendizagem de filosofia, que funcione como dispositivo de educação menor no atual contexto de neoliberalismo educacional?”

Na tentativa de responder à questão-problema, o trabalho se organiza em duas vertentes principais. A primeira é uma revisão bibliográfica que analisa os impactos do neoliberalismo na educação, sobretudo no ensino-aprendizagem de filosofia. Nela também são apresentados princípios para um ensino-aprendizagem de filosofia que favoreça a desnaturalização da lógica normativa dominante. A segunda apresenta uma intervenção articulada como dispositivo de educação menor que fomenta a reflexão filosófica sobre a racionalização neoliberal e suas consequências. Este formato de organização visa apenas facilitar a compreensão do trabalho. As duas partes não devem ser compreendidas como construções isoladas, mas como um processo que converge em si teoria e prática visando atingir um objetivo (responder à questão-problema).

A motivação, de onde brota a questão-problema, emerge inicialmente de inquietações oriundas de uma longa prática docente em filosofia. Além da prática docente, as aulas, discussões, leituras, seminários, congressos e laboratórios de pesquisa proporcionados durante a realização do curso de mestrado profissional em filosofia também colaboram de maneira incisiva tanto na delimitação do problema de pesquisa como na elaboração da questão-problema e na consolidação da pesquisa.

A motivação inicial que impulsiona a pesquisa parte da percepção que a educação deixou de ser um tema exclusivo do campo pedagógico e sócio político para ser cada vez mais invadida por preocupações e demandas empresariais. Não só o vocabulário, mas os próprios trâmites empresariais, estão cada vez mais presentes na condução das políticas educacionais. Em paralelo há também uma percepção mais específica: o ensino-aprendizagem de filosofia sofre impactos dentro desta racionalização neoliberal da educação. Partindo destas percepções

chega-se a algumas questões subsidiárias da pesquisa: Quais são esses impactos? Como lidar com estes impactos no chão da escola?

O receituário neoliberal, com sua exaltação da noção de “empresário de si mesmo” e “capital humano”, influencia cada vez mais o espaço escolar e seus atores. No caso específico da filosofia, o ensino-aprendizagem deste saber tem sido influenciado por valores e práticas emergentes da cultura educacional neoliberal. Nesse sentido, os impactos do gerencialismo empresarial na educação, especialmente no ensino-aprendizagem de filosofia, é o problema que impulsiona e motiva a pesquisa aqui registrada.

A primeira vertente do trabalho, formada pelos dois capítulos iniciais, visa não só apresentar e analisar a questão do neoliberalismo educacional, mas também contestar e oferecer princípios de resistência à instrumentalização da escola nesta racionalidade. Estes princípios são aplicáveis no contexto do ensino-aprendizagem de filosofia no sentido de exercitar a desnaturalização dessa lógica normativa dominante.

A primeira vertente é formada pelos dois capítulos iniciais. O primeiro capítulo começa com uma análise propedêutica sobre as origens das novas formas liberais do século XX, se concentrando principalmente em algumas formulações dos economistas John Maynard Keynes e Friedrich Von Hayek. Após esta análise propedêutica o texto se afunila num olhar mais específico, focado sobretudo no papel do estado dentro do receituário neoliberal. Em seguida, a análise se dirige à questão do neoliberalismo educacional, com enfoque especial no caso da presença (e ausência) da filosofia na configuração do NEM (Novo Ensino Médio).

O segundo capítulo aborda inicialmente a tolerância e convivência do neoliberalismo com projetos autoritários. Na ordem neoliberal a democracia é aceitável desde que não afete a saga acumulativa do capital. O texto apresenta exemplos da história brasileira pós ditadura que comprovam esta incongruência entre neoliberalismo e democracia. Ainda no segundo capítulo, o comum, a *skholé* a democracia são apresentados como princípios propícios em alimentar aportes de saída para uma escola outra, divergente da lógica normativa dominante. Ao final do segundo capítulo discute-se as possibilidades que o ensino-aprendizagem de

filosofia oferece para a promoção na escola da livre argumentação e do debate democrático como exercícios de desnaturalização do modo-de-ser hegemônico.

O trabalho se ampara numa revisão bibliográfica de cunho multidisciplinar. Além do saber filosófico caminha amparado por dados, conceitos e teorias das ciências educacionais, históricas, econômicas, sociais e políticas. Para analisar o desenvolvimento do neoliberalismo e sua presença na cultura educacional contemporânea a pesquisa se ampara sobretudo nas obras "*A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*" e "*A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*", dos autores franceses Pierre Dardot e Christian Laval. "*O Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*", destes mesmos autores, é utilizada para apresentar a emergência do comum como um princípio político propício em instigar uma cultura educacional divergente da racionalidade neoliberal. Para analisar a construção do mercado educacional o texto se apoia principalmente no artigo "*Neoliberalismo e educação: manual do usuário*", de Pablo Gentili.

A obra "*Em defesa da escola: Uma questão pública*", dos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, é utilizada sobretudo para apresentar a *skholé* como princípio aprazível para a construção da escola como um espaço democrático e igualitário. Ainda no segundo capítulo, é marcante também a presença da obra "*Brasil: neoliberalismo versus democracia*", de Lécio Morais e Alfredo Saad Filho, utilizada para fundamentar a reflexão sobre a incompatibilidade entre democracia e neoliberalismo no Brasil pós-ditadura.

De Marilena Chauí, a coleção de artigos "*Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*" é usada no segundo capítulo, principalmente para compreender as possibilidades da filosofia como um saber escolar, em especial seu papel desnaturalizador diante da sedimentação da lógica hegemônica. Um relato de experiência de inspiração existencialista, de autoria do professor Ronaldo Manzi Filho, intitulado "*A educação como ética contra o conformismo - repensando o papel do educador*", é utilizado concomitante com a obra de Chauí, sobretudo para pensar o ensino-aprendizagem de filosofia como possibilidade de desnaturalização do modo-de-ser neoliberal.

Em sua segunda vertente o trabalho relata a criação e a aplicação da intervenção prática. Como dispositivo de educação menor esta intervenção oferece - através de exercícios que motivam o debate e a argumentação - a desnaturalização de um modo-de-ser hegemônico. Os conceitos de educação maior e educação menor, formulados por Silvio Gallo, funcionam como principal fundamento pedagógico da intervenção prática. A efetivação do ensino-aprendizagem de filosofia no formato da oficina do pensamento, como proposto por Walter Kohan, forma o fundamento metodológico da intervenção. A charge, como gênero textual de rica vocação crítica, é o objeto didático central desta intervenção articulada para motivar a desnaturalização da racionalidade neoliberal.

Capítulo 1

A ordem neoliberal: impactos no estado, na educação e no ensino-aprendizagem de Filosofia

Este primeiro capítulo aborda alguns aspectos da racionalidade neoliberal, sobretudo seus impactos na governança pública e na educação, em especial no ensino-aprendizagem de filosofia.

Inicialmente o capítulo aborda o nascimento de novas formas de liberalismo, construídas no período entre grandes guerras, no norte global¹. Num segundo momento a análise se desloca para o contexto brasileiro contemporâneo, onde governos, sociedade e subjetividades são agenciados por um gerencialismo empresarial que visa atender aos preceitos da ordem neoliberal.

Em seguida a abordagem atinge o campo educacional, principalmente a moldagem atual da educação brasileira pelo receituário neoliberal. O NEM é apresentado como um caso de reforma educacional tocada dentro de trâmites neoliberais. Por último, o capítulo aborda o ensino-aprendizagem de filosofia no contexto do NEM, assinalando a precarização deste saber nesta nova configuração educacional.

1.1 Origens do “novo” e do “neo”: revisões na ortodoxia liberal²

A crise do chamado liberalismo clássico tem suas raízes em meados do século XIX, quando este modelo bifurca-se em duas tendências principais: reformistas sociais, com algum ideal de bem comum; e defensores da liberdade individual como um valor supremo intocável (Dardot; Laval. 2017, p. 35). Essa

¹ Norte global refere-se aos países capitalistas com economias consolidadas, caracterizadas por alto desenvolvimento econômico e tecnológico, renda per capita elevada, influência política e cultural global, sistemas políticos estáveis e alta expectativa de vida. A maioria dos países do norte global está localizada no hemisfério norte. O termo Norte Global é frequentemente utilizado em contraste com o Sul Global, que se refere aos países capitalistas tardios, geralmente com um passado de opressão colonial e que enfrentam desafios de pobreza, desigualdade e desenvolvimento (Meneses. 2008).

² O objetivo deste tópico não é fazer uma historiografia completa das origens do “novo” e do neoliberalismo. O tópico pretende fazer uma análise propedêutica, investigando o nascimento das novas formatações liberais do século XX antes de analisar os impactos da racionalidade neoliberal no estado, na educação e no ensino de filosofia. Em paralelo o tópico busca demonstrar as diferenças básicas entre o “novo” e o neoliberalismo, muitas vezes erroneamente usados como sinônimos. A diferença principal está na compreensão do papel do estado e do seu protagonismo econômico. Por último, o tópico comenta as relações do neoliberalismo com a democracia, principalmente partindo de algumas proposições do teórico neoliberal Friedrich August von Hayek.

bifurcação marca esta longa crise, que vai da década de 1880 até os finais da década de 1930 (*Ibid.*, p. 36). O ponto nevrálgico da crise estaria na questão da intervenção governamental, sobre como delimitar o papel do estado nas economias capitalistas.

No período entre guerras (1918-1939) esta crise da identidade liberal se eleva, principalmente sob os efeitos do “*crash*” da bolsa novaiorquina (*Ibid.*, p. 74). Um liberalismo de cunho mais reformista social acaba sobressaindo, inicialmente adotado para superar os efeitos da grande depressão iniciada nos EUA. Devido ao seu sucesso imediato este modelo se consolida como modelo referencial liberal nas décadas seguintes. Só no início dos anos 1970 este liberalismo de cunho mais intervencionista e reformista social demonstra sinais de exaustão, o que abre campo para a tendência não-intervencionista.

Esta formatação liberal, de cunho mais intervencionista, tem em John Maynard Keynes (1883 - 1946) seu principal teórico. Este economista propõe, já na década de 1920, mudanças significativas na ortodoxia liberal, principalmente no que tange ao papel do estado frente às crises econômicas (*Ibid.*, p. 54). Keynes propõe um papel ativo do estado no planejamento e no comando econômico, ultrapassando as funções protetivas forjadas no liberalismo clássico.

O keynesianismo reelabora a crença liberal num mercado livre e auto regulável, capaz de suprir as necessidades sociais e individuais (*Ibid.*, 113). O mercado dividiria o protagonismo com o estado, que participa da ordem econômica não só através da regulação e da construção de planejamentos, mas também através da construção de regimes fiscais, políticas sociais e investimentos pontuais em áreas negligenciadas pela iniciativa privada. Outra característica do modelo é o obreirismo que viabiliza grandes projetos estruturais, de forte visibilidade e apelo eleitoral. Combate ao desemprego e mediação dos conflitos trabalhistas estão também entre os atributos estatais no modelo keynesiano.

Para o economista britânico os ciclos econômicos não devem caminhar por si só, como afirmavam os liberais clássicos, pois existe no empresariado uma certa tendência obstinada ao lucro a qualquer custo, sem pensar nas consequências sociais de suas empreitadas. A especulação desmedida precisa ser regrada, para evitar precedentes como aqueles que propiciaram a crise de 1929. Outro risco da

não intromissão estatal no jogo econômico seria ter setores de grande relevância social negligenciados pelo setor privado diante da perspectiva de não-lucratividade (*Ibid.*, 187).

O estado não deve ser apenas deter algum arbítrio, mas se lançar ao protagonismo, colocando a economia em trilhos que harmonizam a acumulação financeira com razoáveis índices de bem estar social³ (Neres. 2019, p. 03):

O Estado, nessa nova configuração do liberalismo, torna-se o principal responsável por regular as atividades econômicas, dentro do que também pode ser compreendido como um regime social democrático, com fins de controle das forças capitalistas para evitar qualquer desordem social e política. A intervenção direta do Estado na economia para estimular o crescimento e a demanda por gastos públicos, assim como para combater o estancamento e o desemprego passaram a ser adotadas por uma ampla gama de países, foi fundamentada principalmente pelas propostas da obra *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, de John Maynard Keynes, e de outros economistas e teóricos favoráveis à reforma do capitalismo nos padrões do intervencionismo e da política expansionista estatal. (*Ibid.*, p. 04)

Na concepção keynesiana um estado ativo no campo econômico não significa automaticamente uma anulação do empreendedorismo individual e do livre mercado (Dardot; Laval. 2016, p. 55). Para o economista britânico são justamente as intervenções estatais arrojadas que protegem e expandem as virtudes centrais da razão liberal: o livre mercado e a livre iniciativa individual. Contrariando seus críticos, Keynes nunca foi um socialista, mas um reformador social liberal que propõe uma atualização do modelo para que este seja mais efetivo no mundo capitalista entre e pós guerras.

³ O Estado de Bem-estar Social, caracterizado pela provisão de serviços públicos como saúde, educação, previdência e assistência social, tornou-se um modelo dominante no norte global pós segunda guerra mundial (Nogueira. 2011). Entre as principais características deste modelo destacam-se certa pretensão à universalidade (os benefícios são oferecidos a todos os cidadãos, independentemente de sua renda); ao combate à desigualdade (o objetivo é reduzir as desigualdades sociais e econômicas) e à solidariedade (a sociedade como um todo contribui para o financiamento dos serviços, através de impostos). Mesmo com este verniz de preocupação social, na prática o modelo centrava-se na manutenção dos lucros e poder das elites do capital, mas entendia que pobreza, miséria e ausência de cuidados sociais são entraves ao desenvolvimento econômico – e deviam ser combatidos em ações diretas promovidas pelo estado.

A necessidade de contornar o abismo cavado após a crise de 1929⁴ justificou uma imediata efetivação desta nova configuração de liberalismo nos EUA (*Ibid.*, p. 53). Batizada de *New Deal*, foi capitaneada pelo presidente Franklin Delano Roosevelt (1882 - 1945). Um mundo em guerra, clamando por mais infraestruturas, armas e suprimentos, favorece esta reconstrução econômica, não só nos EUA, mas em outras economias do norte global. Justificado pelo próprio êxito, o keynesianismo tornou-se a principal doutrina liberal que guiou o capitalismo nas décadas seguintes, até a derrocada deste formato no início dos anos 1970.

Mesmo em seu evidente sucesso econômico, o novo liberalismo keynesiano não era unanimidade entre os teóricos liberais. Um pequeno grupo de intelectuais, mas organizado e influente, patrocinados por grandes capitalistas da época, via no estado de bem estar social keynesiano um modelo problemático, com sérias ameaças ao conceito de liberdade liberal. No final da década de 1930 este grupo organiza um evento, considerado a alvorada da teoria neoliberal: o colóquio Walter Lippmann (*Ibid.*, p.133). Organizado pelo filósofo francês Louis Rougier em Paris, em 1938, este evento que se colocava como reação intelectual à corrosão do liberalismo clássico pelas novas doutrinas keynesianas.

Entre as críticas ao keynesianismo, destacam-se o alargamento do papel estatal, a relativização dos dogmas do livre mercado e a excessiva preocupação social deste modelo. O objetivo do colóquio era lançar as bases de um movimento liberal que rejeita possíveis tendências socialistas, coletivistas, trabalhistas e sociais democratas percebidas no modelo de Keynes. Com contundência alardeavam que o excessivo controle estatal poderia abrir espaço para experiências autoritárias similares à praticas da Alemanha Nazista e U.R.S.S.. Para os membros do colóquio

⁴ A crise de 1929, também conhecida como grande depressão, foi um dos maiores e mais duradouros colapsos econômicos da história capitalista (Gazier. 2009). Originada nos Estados Unidos, a crise se espalhou rapidamente mundo afora, com fortes ressonâncias inclusive no Brasil. Os EUA foram o epicentro da crise e onde suas consequências foram mais duramente sentidas. Entre os principais fatores causadores da crise destacam-se a exagerada especulação na bolsa de valores, a desigualdade social da sociedade estadunidense, a superprodução industrial nos EUA e a contração do crédito disponível neste mesmo país. Entre as consequências da crise destacam-se: desemprego em massa, falência de empresas, queda da produção industrial e grande sofrimento social. Como resposta incisiva para superar a crise, os EUA elaboraram o New Deal, um conjunto de programas de recuperação econômica que visavam criar empregos, reformar o sistema financeiro, desenvolver a economia e fomentar o bem estar social. O Keynesianismo, teoria econômica que defendia a intervenção do Estado na economia para estimular a demanda e combater o desemprego, foi a principal referência deste programa.

o excessivo intervencionismo estatal era sinônimo de sufocamento das liberdades individuais.

O colóquio definiu que a função do estado deveria ser meramente punitiva e jurídica, concentrando-se em expandir garantias que tornam possível a consolidação do livre mercado como palco de empreendedorismo individual (*Ibid.*, p. 136). Nesta concepção a construção do bem estar social não devia ser uma prerrogativa do ativismo estatal, mas o fruto espontâneo das relações econômicas individuais engendradas no livre mercado. Propiciar segurança jurídica e liberdade para a inventividade individual empreender sem constrangimentos seria basicamente o papel estatal neste cenário. Intervenções estatais diretas, empreendidas no sentido de corrigir desequilíbrios sociais, não são bem vindas, pois abrem campo para tendências autoritárias.

Mesmo reconhecendo o pioneirismo do Colóquio Walter Lippmann, não se pode negar também a influência da Sociedade Mont Pèlerin nas origens do pensamento neoliberal (*Ibid.*, p. 71). Fundada em 1947 pelos economistas austríacos Friedrich August von Hayek (1899 - 1992) e Ludwig von Mises (1881 - 1972), reunia eminências da teoria econômica liberal da época. Patrocinados por magnatas buscava um antípoda ao “novo” liberalismo de matriz keynesiana.

Vale notar que em seus primórdios teóricos novo liberalismo e neoliberalismo não são sinônimos, mas formas diferentes de atualizar o modelo liberal frente aos novos desafios que o capital enfrentava num mundo em frenética ebulição social, política e econômica. Enquanto o novo liberalismo admite um intervencionismo estatal mais direto, no sentido de planejar e tocar obras e projetos que visam alavancar a economia e o bem estar social, o neoliberalismo acredita que o mercado sozinho é capaz de oferecer tudo aquilo que indivíduos e sociedade necessitam.

Mesmo sendo diferentes, ambas as noções continuam ancoradas na visão liberal do mercado como instrumento de realização dos desejos e de complementação entre indivíduos - uma espécie de sistema auto regulável de trocas, onde cada um oferece o que tem de melhor. Apostam na ideia de mercado como um arranjo eficiente no sentido de alocar e distribuir recursos de acordo com o mérito de cada ator (Neres. 2019, p. 06). Diferem principalmente em relação ao

papel do estado na ordem socioeconômica, mas continuam ancoradas na crença do livre mercado como o melhor arranjo possível no sentido de organizar a vida humana.

Ao final da década de 1960 uma série de crises econômicas em países capitalistas consolidados apontavam que o liberalismo de matriz keynesiana apresentava sinais de colapso. Surge a oportunidade para que os princípios forjados no Colóquio Walter Lippmann e em Mont Pèlerin guiassem os rumos das economias liberais. Gradativamente neoliberais vão ocupando posições de mando, não só em empresas, mas em cargos na burocracia estatal, inclusive em regimes totalitários e autoritários. Há o emblemático caso chileno, quando tecnocratas neoliberais, advindos principalmente da Escola de Chicago, atuam na ditadura de Pinochet, recebendo ali quase uma carta branca para a instalação de suas políticas e projetos (*Ibid.*, p. 09).

O caso chileno é emblemático, pois ali se estabeleceu pela primeira vez uma oportuna e duradoura relação entre neoliberalismo e um regime autoritarismo. Tutelados por uma sanguinária ditadura, economistas neoliberais atuavam com liberdade quase irrestrita para implantarem o receituário neoliberal, num cenário onde forças opositivas foram defenestradas. Para realizarem seus planos econômicos não se envergonharam da cumplicidade com um ditador responsável por milhares de casos de assassinatos, torturas e desaparecimentos de civis considerados opositores do regime.

O próprio Hayek, possivelmente o mais astuto e profícuo intelectual neoliberal do século XX, justificava a promiscuidade da doutrina neoliberal com ditaduras sanguinárias. Para Hayek em democracias sempre há o risco da vontade da maioria impedir o irrestrito fluir do mercado como única arena admissível para a contemplação dos desejos e necessidades individuais. Já um autoritarismo neoliberal impede qualquer cerceamento desta doutrina (*Ibid.*, p. 09).

Hayek teorizava também “sobre a necessidade de manter as massas afastadas das alavancas do poder estatal — e ainda fazia isso em nome da defesa da liberdade”(Soly. 2024, p. 01). Na sua concepção membros da classe trabalhadora não estavam aptos para qualquer posição de comando político e econômico. Tanto a política quanto a econômica deveriam ser entregues a um

seleto grupo de tecnocratas iluminados treinados para ditar os rumos da economia. Por mais que pareça contraditório, este teórico acreditava que o autoritarismo era mais condizente com a liberdade do que a democracia.

Liberdade é um termo recorrente na obra hayekiana, usado como oportuna justificativa para aplacar críticas diversas. A constante repetição deste termo faz até hoje seus leitores entenderem erroneamente que este autor defendia alguma forma de liberdade individual, ou algo próximo ao conceito moderno de liberdade civil. Na prática o que Hayek defende é a libertação irrestrita do capital, ou a liberdade de produzir, vender e comprar dentro de um mercado conduzido pelo receituário neoliberal. Em paralelo defendia para as massas uma servidão assalariada, com uma classe trabalhadora cada vez mais submissa e afastada de qualquer representatividade (*Ibid.*, 08).

A democracia seria nessa concepção um possível constrangimento que deveria ser contornado, ou no mínimo controlado:

Ele (Hayek) foi confrontado com um problema básico: como impedir que as massas usassem o sufrágio universal que haviam conquistado para reivindicar pelo menos parte do valor excedente desviado pelo capital — ou até mesmo para abolir a propriedade privada capitalista dos meios de produção, na qual o poder do capital se baseia. Hayek usou um truque de ilusionismo para isso. Ele negava a existência de classes e concebia um indivíduo abstrato, cuja liberdade — exclusivamente negativa — estaria baseada no fato dele não ser controlado pelo Estado. Dessa maneira, ele definia toda política tributária como uma privação de liberdade. (*Ibid.*, p.09)

A tensão entre liberalismo e democracia surge já nas origens deste paradigma, durante o século XVII (Silva. 2011, p. 125). Apesar do liberalismo clássico se colocar retoricamente como um programa democrático, pela liberdade dos povos e o fim dos despotismos, na prática a democracia seria uma experiência bastante limitada. Quando a teoria liberal foi concebida somente grandes proprietários podiam votar na Europa e nos EUA. Nestes países só depois, principalmente a partir do século XIX, que esse direito começa ser timidamente estendido a homens livres sem grandes posses. Já as mulheres só serão contempladas ao longo da primeira metade do século XX. Mesmo incluindo gradativamente novos grupos, as democracias liberais do norte global continuam sendo experiências fortemente determinadas pelo poder político econômico de poucos poderosos.

A exclusão, muito mais do que a democracia, torna-se a marca de todas as formulações liberais. O liberalismo, seja na sua fórmula clássica ou nos novos arranjos do século XX, tem como prática dividir as pessoas em grupos sociais determinados pelo status econômico, justificando este arranjo como resultado de forças naturais (*Ibid.*, p. 127). Com o advento do neoliberalismo esse caráter excludente continua a florir, em formas ainda mais agressivas. A racionalidade neoliberal cria diferentes subníveis de humanidade, sendo apenas os dotados de maior status econômico considerados plenamente humanos. Já os excluídos são sub-humanizados e culpabilizados pelo próprio insucesso.

Sobre a desigualdade e a exclusão social, Hayek acreditava que são eventos aceitáveis, desde que o livre mercado siga operando sem constrangimentos. O individualismo é entendido como um projeto de liberdade e de criatividade possibilitado pelo mercado, sendo o intervencionismo estatal um constrangimento que prejudica a expansão da liberdade individual (*Ibid.*, p. 08).

O estado não desaparece na concepção hayekiana, mas se torna o principal fiador e reasegurador que garante esta livre operação do mercado. O estado deve de alguma forma socializar os prejuízos de qualquer má sucedida empreitada neoliberal, no entanto sua intromissão direta nos projetos econômicos não é aceitável, pois pode abrir espaço para uma ditadura travestida de preocupação social.

Para o economista austríaco o processo de desenvolvimento não pode ser postergado esperando aqueles que não podem acompanhar o ritmo do progresso. Se alguns - ou até mesmo a maioria - ficam para trás, isso não justifica combater o individualismo e a liberdade que em sua concepção são dogmas que garantem a eficiência do modelo. A busca por igualdade social era vista por Hayek até como uma certa forma de injustiça, já que é injusto recompensar igualmente esforços desiguais.

Perdedores não deviam ser vistos com compaixão, pois qualquer movimento de volta para socorrê-los só atrasaria a maratona do progresso. Vencedores não podem ser culpabilizados por qualquer oscilação no bem estar social, mas recompensados e valorizados, pois de sua iniciativa e criatividade depende o sucesso de todos (*Ibid.*, p 08).

Ideologicamente, Hayek pode ser resumido como um fiel devoto de supostas virtudes terapêuticas do mercado. O problema destas supostas virtudes, como o empreendedorismo individual e o livre mercado, é que elas beneficiam apenas a expansão e consolidação do mercado, que se torna um fim em si mesmo, em nome do sacrifício de uma maioria desprivilegiada. Como todo devoto Hayek não consegue racionalmente provar sua fé. Aliás, desde suas origens o liberalismo nunca conseguiu produzir uma prova cabal da suposta superioridade do livre mercado como modelo supremo de organização do mundo e de vida (*Ibid.*, p. 09).

Retornando ao decurso histórico de sua consolidação, após o caso chileno (1973-1990) o neoliberalismo entra numa era de expansão, sendo adotado em economias capitalistas do norte global, principalmente EUA, Inglaterra e Alemanha Ocidental. Ao longo dos anos 1980, com Thatcher (Grã-Bretanha) e Reagan (EUA), este modelo deixa de ser apenas uma experiência de reconfiguração liberal para se tornar uma hegemonia, consolidada não só no norte global, mas que também se expande pelo sul (*Ibid.*, p. 10).

Apesar da melhoria de alguns índices macro econômicos nos países do norte global nos anos 1970 e 1980, como maior controle inflacionário e de taxas de desemprego, por outro lado o que se viu foi o lucro desmedido de setores especulativos, o incremento da desigualdade social e do sufocamento do bem estar social.

No caso brasileiro o modelo foi gradativamente imposto desde o fim da ditadura, graças principalmente ao papel aqui exercido pelo FMI e Banco Mundial:

Nos países periféricos latino americanos, os choques e os efeitos desestabilizadores da crise internacional e a elevação das taxas de juros, os levou a declarar moratória da dívida externa e a firmar acordos com o Fundo Monetário Internacional. Em 1983, o Brasil se submeteu a um programa de estabilização junto ao FMI, mas foi incapaz de cumprir os acordos estabelecidos. Como resultado, o FMI e o Banco Mundial se tornaram, nos primeiros anos dessa década, centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal, e os países submetidos às dívidas juntamente à tais órgãos, em troca do atenuação destes débitos, tiveram que implementar reformas institucionais com cortes nos gastos sociais, leis de mercado do trabalho mais flexíveis e privatização, dando início ao que se compreende por “ajuste estrutural”. (*Ibid.*, p. 11)

A partir do mandato Collor-Itamar (1990-1995) e do duplícido mandato de FHC (Fernando Henrique Cardoso) (1995 - 2003), o receituário neoliberal cada vez mais será incorporado à esfera pública e privada (Silva; Barbosa. 2020, p. 02). A aplicação de medidas neoliberais, favoráveis ao mercado e trágicas para a massa trabalhadora e desprivilegiada, é justificada por um discurso que preconiza uma suposta necessidade de equilíbrio nos gastos públicos, de desenvolvimento da economia e de atualização do papel do estado.

Nos governos Lula-Dilma (2003 - 2016), apesar de ensaiarem alguma dissonância, em geral tiveram que se sujeitar ao modelo neoliberal, sob a pena de serem deletados do poder (*Ibid.*, p. 03). A própria Dilma pagou o alto preço de uma não sujeição total à cartilha neoliberal.

Nos governos Temer (2016 - 2019) e Bolsonaro (2019 - 2022) a agenda político-econômica neoliberal encontra um ambiente propício para se aprofundar, através principalmente de legislações que precarizam direitos trabalhistas, inviabiliza a organização sindical, congela os investimentos sociais e privatiza empresas públicas (*Ibid.*, p. 03). A educação é um dos setores que mais sentem os impactos dessa cooptação do estado pela racionalidade neoliberal.

1.2 O gerencialismo empresarial: impactos na governança pública

Atualmente o neoliberalismo é o modelo hegemônico usado para garantir a constante e crescente acumulação capitalista. Mas, mesmo estando numa posição tão sólida e confortável, esta racionalidade ainda espregueia novos espaços para sua infiltração (Laval. 2019, p.11). Impondo-se como um modo-de-ser hegemônico, determina também aspectos da vida subjetiva e social. Atuando hoje muito além das fronteiras colocadas inicialmente pelo liberalismo clássico, quase nada escapa dos tentáculos neoliberais, atingindo inclusive a educação.

Antes de analisar a questão específica do neoliberalismo na educação, importa investigar a presença desta racionalização na governança pública, pois é justamente daí que emergem os expedientes que afetam diretamente o chão da escola, impactando também o ensino-aprendizagem de filosofia.

De acordo com Caetano, “o gerencialismo é a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal ao adaptar a

gestão pública para a nova era neoliberal” (2023, p. 17). O uso de soluções e ferramentas criadas pelo setor privado para efetivar políticas públicas altera as feições do estado, que vem ganhando cada vez mais o semblante de uma empresa privada. Objetivos privatistas - e não o bem estar público - passam a conduzir a missão do estado neste cenário.

A transferência destes novos procedimentos - sempre anunciados como técnicos e neutros - é fruto do transbordamento do novo dogma que preconiza a superioridade dos trâmites privados em relação aos atrasos e vícios do setor público. Este dogma neoliberal se resume na crença que somente a transfiguração das ações estatais em procedimentos empresariais (supostamente técnicos e neutros) tiraria o setor público e suas políticas sociais do atraso e da ineficiência.

Uma característica desta época é este esvaziamento da distinção entre poder estatal e iniciativa privada. O estado tornou-se não só o parceiro constante do empresariado, mas ela se transfigura cada vez mais como agente empresarial, assumindo a agenda gerencial como sua. Estado e empresariado: entes diferentes operados por uma única razão.

O projeto neoliberal, tanto para a educação como para a governança (2023, p. 02), é apresentado por Caetano como a síntese hegemônica entre o interesse individual e o interesse geral, numa toada onde esta racionalidade torna-se o tutora geral da vida, pois só ela sabe o que é melhor para tudo e todos:

As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõe ao Estado, ao contrário, ela atua através e com o Estado, o que modifica a cultura organizacional e faz com que o Estado aprenda, com as “qualidades” do setor privado, a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia, ou seja, aprenda sua visão hegemônica de mundo.

O sistema neoliberal, como nova razão do mundo e poder hegemônico, caminha com certo conforto, encontrando poucos constrangimentos em sua efetivação. No caso da educação não é diferente. Como constata Caetano (2023, p. 03) “as mudanças que vêm ocorrendo na educação estão imbricadas em um movimento maior” que Dardot e Laval (2016, p. 02) denominam cosmocapitalismo: um novo estágio onde o capitalismo se caracteriza não apenas pela exploração

desmedida do trabalho e dos recursos naturais, mas também pela instalação da lógica concorrencial-empresarial em todas as esferas da vida, levando indivíduos, estados e sociedades a pensarem e agirem como empresas.

Promovendo esta cooptação geral do mundo e da vida o capitalismo faz tudo convergir e colaborar para seu alastramento e perpetuação. Nesse engodo generalizado todos se tornam não só defensores, mas vivenciadores do modo-de-ser neoliberal, colocado como única via possível para uma existência humana plena.

O caso brasileiro segue uma tendência mundial (*Ibid.*, p.03) onde o neoliberalismo cada vez mais ultrapassa as fronteiras dos negócios estritamente privados para também agir diretamente dentro da esfera pública. O orçamento público, com seus trilhões de reais em receitas anuais, desperta cada vez mais a cobiça neoliberal. O que está sendo efetivado no atual momento brasileiro - dentro desta tendência mundial - é a “construção estratégica de uma sociedade de mercado que busca desvincular o público do Estado” (*Ibid.*, p. 04).

No Brasil, desde meados dos anos 1980, reformas da administração pública são tocadas dentro de uma configuração inspirada ou estabelecida pelo setor privado. Surge um novo ente - o público não estatal - um tipo de poder instanciado além das convencionais fronteiras estabelecidas outrora para separar o público e privado pelo liberalismo clássico.

Este novo ente esconde seu apetite neoliberal em discursos que falam de inúmeros benefícios sociais e coletivos, mas na prática sua chegada sempre favoreceu os interesses do setor privado em detrimento do bem estar público. Agência autônoma, organização social, agência executiva, fundação de serviços públicos, agência pública - são nomes pomposos destas novas organizações incumbidas de oferecer políticas públicas de uma forma desgarrada do protagonismo estatal:

Ao longo dos anos, foi se recriando um espaço público não estatal, que é um espaço e ambiente para a proliferação do empreendedorismo e de seus desdobramentos. Essa forma de conceber o público não estatal traz implicações nas mais diversas esferas da vida em sociedade, passando da esfera dos direitos do cidadão para a prestação de serviços sociais. No caso da educação, ela é oferecida à população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado, o que permite que outras instituições, como as

do terceiro setor: OSs, institutos, fundações e associações, ofereçam esse serviço através da terceirização, de parcerias, de contratos, de vouchers ou de outras variações. Além disso, o Estado terceiriza a política, a execução da política e o conteúdo da proposta educacional ao adquirir todo tipo de produto vinculado a essas instituições. (*Ibid.*, p.04)

Neste cenário de desestatização o estado vem cada vez mais assumindo um papel coadjuvante - e até mesmo servil - quando se trata de gerir a coisa pública (*Ibid.*, p.05). Através desses expedientes o neoliberalismo tenta provar que é possível oferecer serviços públicos sem a participação direta do estado.

Uma imagem do estado brasileiro - descrito como lento, pesado, corrupto e pouco exitoso em cumprir sua missão - é manejada para justificar a necessidade de uma governança cada vez mais guiada por modelos empresariais. Neste horizonte o estado torna-se prestador de serviços, ou apenas aquele que terceiriza suas responsabilidades, delegando-as ao ente privado (*Ibid.*, p.05). Em paralelo o modelo empresarial é descrito como sinônimo de eficiência, imparcialidade e ética.

Neste cenário de cooptação do serviço público pelo modelo empresarial já não existem cidadãos, mas clientes e usuários, atendidos não mais diretamente pelo estado, mas por prestadoras de serviço privadas pagas - totalmente ou parcialmente - com dinheiro público. Esta prestação de serviços, operacionalizada num formato empresarial, é sempre guiada pela lucratividade do prestador. O bem estar social torna-se uma preocupação subsidiária.

O objetivo principal do gerencialismo é trazer para a administração pública os mesmos procedimentos do setor privado, visando criar uma governança empreendedora que transforma o mercado na única referência de eficácia para todas as instâncias da vida. Em paralelo instauram a despolitização do próprio estado, que terá que buscar soluções cada vez menos coletivas e democráticas para viabilizar funções (*Ibid.*, p.05). Nesta privatização da política (*Ibid.*, p.12) governar não é tarefa deliberativa que visa atender demandas populares, mas o jogo de poucos poderosos que instrumentalizam a coisa pública para fins particulares.

1.3 Moldagem de subjetividades empresariais

De acordo com Dardot e Laval (2013) as noções de “empresário de si mesmos e “capital humano” sustentam a construção de subjetividades empresariais que expandem o modo de ser neoliberal. Neste mesmo cenário instala-se uma manipulação da noção de empreendedorismo, colocando essa atitude como uma solução quase mágica para diversas mazelas sociais.

Num imaginário quase idílico o empreendedor é aquele que solitariamente avança graças apenas à sua criatividade e esforço pessoal. O mérito do empreendedor está unicamente nele mesmo, nas suas qualidades da insistência, dedicação, inovação e coragem, mesmo nem sempre tendo um mundo favorável aos seus propósitos. Complexos fatores sociais, econômicos e políticos - determinantes para o “sucesso” ou “insucesso” na escalada social - são descartados pelo imaginário meritocrático. Casos de sucesso são utilizados para inculcar a lógica do empreendedorismo e provar que é possível alcançar o topo por este caminho. Estes casos geralmente apresentam a inebriante trajetória de alguém que saiu “lá de baixo” e graças ao uso da lógica empreendedora galgou desafios de degraus até conquistar a vitória.

A grande massa de miseráveis que ainda existe torna-se nessa concepção um mero agrupamento de indivíduos que não se esforçaram, ou que ainda não descobriu o poder transformador do empreendedorismo. Esta visão meritocrática pressupõe uma linha igualitária de saída que nunca existiu. Além do mais, essa crença inviabiliza a luta coletiva por transformação social. Se a dedicação lógica empreendedora torna-se a única via para alguma melhoria social a luta coletiva por transformação social torna-se dispensável neste cenário.

O conceito foucaultiano de “empresário de si mesmo” ajuda a compreender esta sacralização do empreendedorismo dentro da racionalidade neoliberal. Para manejar este conceito é necessário inseri-lo numa categoria mais ampla também discutida por Foucault (2022): o conceito de biopoder, que possui duas formas básicas (a primeira seria a anátomo-política e a segunda a própria biopolítica).

Sua forma anátomo-política consiste em mecanismos disciplinares que irão extrair do corpo o melhor em produtividade, processo estabelecido através de

instituições como a escola, a prisão, a fábrica e o hospital. Já a biopolítica é efetivada através do controle das massas através de formas de regulação estatal presente nos controles de taxas de natalidade, fluxos migratórios, expectativa de vida, controle de epidemias e escolarização. A educação, hoje escoltada pelo gerencialismo empresarial, pode ser compreendida como um processo de biopolítica:

Essa busca por uniformização/homogeneização se materializa na construção de avaliações e comparações da educação em larga escala, criando um cenário de consolidação de um monstruoso desejo do Estado em garantir seu controle sobre a população. Ou o que Michel Foucault denominou biopolítica. Ou seja, o exercício de um poder que produz seus efeitos sobre uma população que é governada como população, tomada em seu conjunto. Por isso a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado. Todos devem estar expostos aos mesmos saberes, independente de suas diferenças sociais e culturais. Essa lógica política homogeneizante é uma tática de governo, uma governamentalidade, que se exerce democraticamente sobre o conjunto populacional. (Gallo. 2020, p. 190)

O conceito de empresário de si mesmo, num contexto de racionalização neoliberal, pode ser compreendido como estratégia de biopolítica que visa docilizar sujeitos, para que estes atendam submissamente às demandas da lógica dominante.

Os não comprometidos com o seu autodesenvolvimento vão ficando para trás. Acumulam vitórias aqueles que se empenham ao máximo, aprimorando o melhor de si. Motivação se torna flexibilização e docilidade, abraçando a missão empresarial como sua meta de vida. Mas este excesso de motivação e empenho pode também gerar sofrimento, como os processos de adoecimento psíquico e cansaço extremos analisados por Byung-Chul Han em *Sociedade do cansaço* (2010, p. 07):

A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação Yes, we can expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (*Ibid.*, p. 14-15)

Saturado de positividade, o homem empresarial pode extenuar-se devido à constante competição instalada em si. A extenuação mental, típica dos soterrados pela vida empresarial, demonstra o quão nocivo para o bem estar humano e social é este excesso de performatividade positiva. Em paralelo à sociedade do cansaço emerge a sociedade do *doping*, pois para realizarem suas tarefas positivas os indivíduos apelam cada vez mais para fármacos que inibem seu cansaço e os tornam ainda vibrantes na arena meritocrática. Se na sociedade anterior o adoecer psíquico foi ocasionado pela negatividade e pela proibição, agora as doenças neuronais, típicas do século XXI, são causadas pelo excesso de positividade e desempenho.

1.4 O gerencialismo empresarial na educação

A educação é hoje um dos setores onde se percebe de uma forma significativa a presença da racionalidade neoliberal. Pablo Gentili (1996, p.04) destaca que esta cooptação neoliberal da educação se justifica numa ideia de crise: se os sistemas educacionais afundam numa crise de eficiência, eficácia e produtividade, a solução estaria em transferir para a escola um procedimental empresarial, não só para a condução de aspectos administrativos, mas também para a organização pedagógica.

Um acesso mais amplo e democrático à educação, tão saudado em pautas progressistas, na concepção neoliberal é o fator mais determinante na escalada da crise educacional. Na ótica neoliberal o processo de democratização do acesso à educação, ocorrido principalmente nos últimos 40 anos, ocorreu de uma forma acelerada e mal planejada, o que ocasionou uma perda latente de qualidade educacional (*Ibid.*, p. 04). Há mais gente acessando a escola, mas a qualidade educacional caiu significativamente, o que justifica questionar e até suspender esta democratização.

Na perspectiva neoliberal não é benéfico ao mercado este acesso de todos a educação. Apregoam que sem um adequado planejamento educacional baseado em demandas do setor produtivo essa democratização torna-se um movimento inócuo e vazio. A educação, pensada como um empreendimento útil e eficaz, deve estar intimamente conectada com as necessidades do mercado. O enfrentamento

desta queda de qualidade educacional estaria na adoção de um sistema meritocrático calcado no esquema simplista “premiação x castigo”.

Partindo desta lógica a ineficiência de sistemas educacionais geridos unicamente pelo estado se explica pela ausência de formas de concorrência e competição que estimulem a busca por mais qualidade e mérito. Sem concorrência e competição não há uma explícita perseguição de metas, o que condena estes sistemas de ensino à uma letargia asfixiante. A adoção de procedimentos empresariais que viabilizam a criação de um mercado educacional que premia esforços e castiga a indolência é a chave neoliberal para tirar a educação assistencialista da reinante mediocridade:

A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado, conforme veremos mais adiante, constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade. (*Ibid.*, p. 05)

Mas, na perspectiva neoliberal, quem seriam os culpados pela atual crise da educação. Em primeiro lugar a própria busca destemperada por um estado de bem estar social, que expandiu o status de cidadania mesmo sem dar condições estruturais e estruturantes para que a cidadania de fato fosse efetivada. A culpa se estende aos sindicatos dos professores e as organizações que defendem o acesso igualitário à educação pública, pois foi justamente esse acesso democrático que deteriorou a qualidade educacional. Indo mais além, toda a população também é responsável por esta crise da educação pública, principalmente por se sujeitar sem questionar a sacralização do intervencionismo estatal e do estado de bem estar social (*Ibid.*, p. 06).

Como primeira estratégia para superar a crise o neoliberalismo estimula a entrega dos sistemas educacionais à iniciativa privada. O segundo passo está no estabelecimento de mecanismos empresariais de controle e avaliação que

mensuram os serviços educacionais, visando assim entender quais as lacunas e falhas que precisam ser superadas. Outra estratégia importante está na subordinação da produção educacional às demandas do setor produtivo (*Ibid.*, p. 08).

Gentili (*Ibid.*, p.10) usa a metáfora das redes de fast food, em especial do McDonald's, para descrever este cenário da cooptação da educação pelo receituário neoliberal. O termo mcdonaldização é usado para explicar a "transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos fast foods a espaços institucionais cada vez mais amplos na vida social do capitalismo contemporâneo" (*Ibid.*, p.10). Se para os neoliberais a ausência de um verdadeiro mercado educacional explica a mediocridade da educação brasileira, a saída estaria na transformação das escolas em empresas produtoras de serviços educacionais:

Se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo. (*Ibid.*, p.10)

E quem deveria ser consultado para viabilizar a superação desta crise educacional? Na perspectiva neoliberal nada mais coerente do que consultar aqueles que melhor souberam entender e realizar o jogo do mercado: os empresários de sucesso. São eles os mais capacitados para fornecer consultoria sobre a construção de um mercado educacional (Gentili. 1996. p. 14). Se cada empresário de sucesso adotasse uma escola para geri-la dentro de um receituário neoliberal extinguiria-se assim a crise educacional. Mas, como estes membros do empresariado não possuem formação pedagógica, a racionalidade neoliberal tem formado os seus especialistas na construção de sistemas educacionais neoliberais:

Sair da crise pressupõe consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem do saber instrumental necessário para levar a cabo as citadas propostas de reforma: peritos em currículo, em formação de professores à distância, especialistas em tomadas de decisões com escassos recursos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade, etc. Alguém candidamente poderia perguntar-se de onde tirar tanta gente. A resposta a semelhante questão pode ser encontrada nos corredores dos Ministérios de educação de qualquer governo neoliberal: são os organismos internacionais

(especialmente o Banco Mundial) os que fornecem todo tipo de especialistas nestas matérias. (*Ibid.*, p. 15)

Neste cenário de criação de um mercado educacional a escola passa a ser conduzida como empresa - onde o aluno exitoso é aquele que mais acumula aprendizagens e competências caras ao mercado de trabalho. O professor, neste cenário, deve se portar como profissional supostamente técnico e neutro, que persegue metas listadas num currículo fruto de demandas produtivas. A performance docente precisa ser objetiva e cativante como um vídeo de *tik tok*⁵ e sua aula precisa ser instantânea e palatável como um *nissin miojo*⁶.

O estudante é treinado num ambiente técnico e neutro, preparando-se para ser o futuro empreendedor, aquele que coleciona habilidades, conhecimentos e técnicas que turbinarão sua ascensão profissional. Já os mais fracos e indolentes ficarão para trás e serão soterrados por sua própria inépcia:

A naturalização do risco, a responsabilização individual pelas consequências de suas escolhas e a transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de si, que estão em contínua competição e concorrência com os demais sujeitos, são facetas dessa nova sociedade. Em contrapartida, essa mesma sociedade exige que o sujeito se supere continuamente, seja flexível para acompanhar as mudanças impostas pelo mercado, adapte-se às contínuas variações da demanda e assuma sempre os riscos. A naturalização da lógica da eliminação dos mais fracos e inaptos e a uberização das relações de trabalho com a flexibilização, são exemplos dessa nova sociedade. (*Ibid.* p. 10)

Esta nova ordem educacional, que pode ser resumida como uma sujeição direta da escola por uma razão econômica (Laval, 2019, p.36), não é propalada como algo funesto, muito pelo contrário: envernizada pelo álibi da inovação, da eficiência e da modernização, a racionalização neoliberal reluz como único caminho capaz de conduzir ao progresso e salvar a educação da eminente derrocada.

A mensuração contabiliza a capacidade de decalcar fielmente os conhecimentos listados curricularmente. É o que Freire (2005) chama de educação bancária. A relação ensino-aprendizagem se torna o preenchimento de receptáculos vazios. A avaliação é o momento de mensurar este acúmulo, sendo eficaz aquele que mais conseguiu decalcar os conteúdos listados no currículo.

⁵ Plataforma chinesa de vídeos curtos e virais.

⁶ Marca japonesa de macarrão instantâneo.

O *modus operandi* neoliberal presente na educação se inspira na atuação do *homo oeconomicus*⁷, perfil retirado dos clássicos da teoria liberal, como Adam Smith e John Stuart Mill. O *homo oeconomicus* busca expandir e solidificar seu *ethos* vitorioso, perseguindo metas guiado pela relação custo versus benefício.

Uma nova terminologia própria, típica da retórica exprimida pelo *homo economicus*, vem sendo cada vez mais usada para tratar de assuntos educacionais. Termos como “gestão de risco”, “capital humano”, “salto de qualidade”, “gerenciamento de crise” e “reciclagem profissional” são sintomas lexicais desta nova razão e seus efeitos na educação:

Os promotores do neoliberalismo escolar operam por meio de uma estratégia incremental que promove mudanças no sistema de ensino com medidas isoladas em zonas específicas que só ganham sentido se relacionadas umas às outras. A educação vai deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável, sofrendo os condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e de resultados. (Laval. 2019, p. 01)

1.5 O NEM como reforma educacional neoliberal

Dardot e Laval (2016) apontam que esta cooptação neoliberal na educação encontra-se em adiantado processo global, principalmente aqui no Brasil. O NEM (Novo Ensino Médio) pode ser considerado um recente exemplo de reforma educacional tocada dentro de parâmetros educacionais neoliberais.

Wanderer e Weinheimer (2021, p.01) demonstram que o NEM é fortemente delineado pelas necessidades do empresariado, numa tentativa de fazer desta etapa formativa uma antessala do mundo laboral. Mesmo que a plena efetivação dos objetivos perseguidos pelo NEM esbarra em desafios crônicos e estruturais da realidade educacional brasileira, esta reforma possui em seu âmago forte apreço

⁷ O *homo economicus* é um conceito central na economia liberal clássica. Segundo esta ideia o ser humano como um indivíduo racional e maximizador de utilidade. Esse modelo assume que os indivíduos são capazes de tomar decisões informadas, buscando sempre maximizar seu próprio bem-estar ou satisfação. Entre as principais características do *homo economicus* destaca-se a racionalidade (o *homo economicus* é considerado um agente racional, capaz de processar informações e tomar decisões lógicas), utilitarismo (o objetivo principal do *homo economicus* é maximizar sua própria utilidade, ou seja, sua satisfação pessoal), o egoísmo (o *homo economicus* é frequentemente retratado como um indivíduo egoísta, preocupado apenas com seus próprios interesses e individualismo (o *homo economicus* é visto como um indivíduo isolado, tomando decisões independentemente das preferências dos outros).

pelo receituário neoliberal, se baseando principalmente nas noções de “capital humano” e “empresário de si mesmo”.

O NEM (*Ibid.*, p. 01) foi construído de forma antidemocrática, sem ouvir adequadamente os diversos setores que representam a ampla realidade educacional brasileira. Justificado por uma suposta modernização e melhoria nos índices oficiais que mensuram a qualidade educacional, na prática o que esta reforma está produzindo é um cenário de precarização e aumento da desigualdade educacional (*Ibid.*, p.02).

Os defensores do NEM usam um suposto diálogo com as necessidades, tanto da própria juventude como do setor produtivo, como justificativa que valida esta nova configuração educacional. O ensino médio seria então formatado como uma espécie de ponte que une a vida escolar com uma futura vida profissional. Envernizada por uma terminologia empresarial, que usa termos como metas, resultados, excelência, e demanda, o NEM, pelo menos em sua retórica de instauração, se imbuíu do gerencialismo empresarial que busca tratar a escola através de trâmites empresariais.

A ideologia do modelo neoliberal como único caminho viável, como fórmula certa de reverter fracassos, está no coração desta empreitada. Mas na prática a instauração do NEM muitas vezes aconteceu na base da improvisação, pois esbarra em mazelas crônicas e estruturais presentes na educação básica brasileira. O discurso é de busca por excelência, progresso e inovação, mas o que se tem geralmente é o incremento da precarização desta etapa formativa.

Como contraponto à uma educação neoliberalizada Laval (2017, p.22) apresenta a concepção republicana de educação⁸, baseada numa trílice função: formar o ser humano para a vida profissional, social e individual:

⁸ O que Laval (2017, p.22) coloca como escola republicana é um modelo inspirado nos ideários educacionais da Revolução Francesa (1789) e a Primeira República Francesa (1792). As raízes desta concepção são nutridas no espírito crítico e emancipatório do iluminismo, onde também estão fincados seus ideais de laicidade, universalidade e na formação para a cidadania atuante e responsável. A escola republicana teria como principal meta a eliminação das tendências do antigo regime - considerado um passado tacanho e injusto - para moldar a nova sociedade embebida nos ideais republicanos de justiça, liberdade de pensamento e cidadania ativa. Na nova república francesa todo cidadão deveria - com ajuda da educação - compreender e assumir sua responsabilidade social para atuar dentro dos princípios republicanos da igualdade e da justiça. A educação seria esta via entre a cidadania e a responsabilidade social.

A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada. Devemos avaliar muito bem a ruptura que isso provoca. Na concepção republicana, a escola era o lugar onde as tendências dispersivas e anômicas das sociedades ocidentais, cada vez mais marcadas pela especialização profissional e pela divergência dos interesses particulares, deveriam ser contrabalançadas. Ela se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão – mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor. (*Ibid.*, p. 22-23)

Numa estratégia para divulgar o programa e conquistar apoio o NEM é apresentado nas propagandas e programas da televisão aberta como uma medida necessária para alavancar esta etapa formativa. Usando a terminologia do alto desempenho, da qualidade total e da conexão com a realidade, estas peças publicitárias trazem imagens de jovens sorridentes que irradiam uma atmosfera otimista. Mas, como será que os próprios estudantes - que atualmente estão experimentando esta configuração - estão vivenciando o NEM?

Uma pesquisa aplicada pelas professoras Fernanda Wanderer e Gicele Weinheimer mostra como o NEM estava representado no imaginário de estudantes naquele momento. A pesquisa foi realizada numa escola pública localizada na periferia de Porto Alegre. No resultado final da pesquisa, a recorrência mais comum diz que “os estudantes percebem no Ensino Médio (e do NEM) uma preparação para o mercado de trabalho” (Wanderer; Weinheimer. 2021, p.08).

Nos excertos abaixo os estudantes expressam que o NEM traz avanços justamente por possibilitar no EM a preparação com o mercado de trabalho, aumentando as chances de ascensão social:

“A função do Ensino Médio, para nós, alunos, é nos preparar para o futuro, nos preparar para um emprego, para nos profissionalizar”; “Eu acho que é [função da escola] nos preparar para termos um futuro melhor e entrar no mercado de trabalho, para nos tornarmos adultos”; “O Programa [PNEM] tem como propósito dar ao jovem, além do ensino ‘normal’, uma formação técnica, o que conta muito no mercado de trabalho”. (*Ibid.*, p.08)

Essa pesquisa aponta que entre os estudantes desta escola - oriundos geralmente de famílias da classe trabalhadora - há uma grande preocupação com o futuro profissional, sendo o NEM considerada uma proposta válida justamente por

garantir mais qualificações e competências que os ajudarão vencer nesta concorrida etapa da vida.

Outra percepção positiva dos estudantes sobre o NEM colhida pela pesquisa está na liberdade de escolha proporcionada por esta nova configuração curricular (*Ibid.*, p.15). No imaginário discente o NEM proporciona uma flexibilidade que não existiria nos formatos anteriores - o que consideram salutar, já que teriam maior liberdade para se prepararem para o mercado de trabalho de acordo com suas preferências e aptidões.

Esta flexibilidade proporcionada pelo NEM ao estudante acontece principalmente graças aos IFs⁹ (Itinerários formativos). O fato do estudante supostamente poder escolher aquilo que melhor lhe aprouver, pensando principalmente na sua futura formação profissional, é usada como justificativa do caráter inovador do NEM. Se nos modelos anteriores todos os estudantes deveriam trilhar um caminho único, sem qualquer possibilidade de escolha, o NEM promoveria certa autonomia, dando ao estudante a oportunidade de escolher conteúdos eletivos de acordo com suas inclinações profissionais. Mas esta autonomia na prática é limitada pelo leque de opções de IFs oferecidos pela instituição.

Opiniões colhidas na pesquisa revelam um olhar ingênuo sobre o mundo laboral, como se o esforço pessoal fosse o principal condão responsável pelo sucesso individual. Porém, vale lembrar que na sociedade brasileira, o sucesso é geralmente determinado pela origem social do indivíduo, muito mais do que qualquer esforço individual.

O passado colonial e escravagista, construído baseado num sistema de privilégios, racismo e exploração, ainda imprime marcas profundas na atual configuração social brasileira, onde a posição social ainda possui um forte

⁹ Itinerários formativos (IFs) são conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades que os estudantes podem escolher para aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas dentro do NEM. Ao invés de um currículo único para todos, o NEM permite que cada aluno supostamente construa sua própria trajetória de aprendizagem. Os IFs podem ser articulados por área do conhecimento (os estudantes podem escolher se aprofundar em uma das quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza ou ciências humanas e sociais), pelo viés da formação técnica e profissional (os estudantes desenvolvem habilidades técnicas para o mercado de trabalho), além do formato integrado (combina duas ou mais áreas do conhecimento e pode ser complementado com formação técnica e profissional. Os IFs são justificados dentro do NEM por propiciarem a personalização da aprendizagem, a preparação para o futuro e a articulação com o ensino superior.

constitutivo hereditário. As colocações de maior status social, com acesso à privilégios e remunerações mais altas, são dificilmente alcançadas pelas classes que não tiveram oportunidade de acessar a chamada “boa educação”.

A escola no Brasil é um ambiente que reverbera a desigualdade social reinante. O senso comum sabe diferenciar qual a “escola dos ricos”, onde só os filhos das classes mais abastadas estudam, da “escola de pobres”, geralmente a escola pública, sucateada e vítima de outras diversas mazelas estruturais. A chegada do NEM, mesmo envernizada numa retórica de modernização e qualificação, na prática não está contribuindo com a superação deste crônico abismo social. A efetivação do NEM não conseguiu oportunizar educação de qualidade de forma mais democrática para grupos socialmente excluídos. Calcada em valores de cunho neoliberal esta reforma parece sedimentar a lógica normativa dominante no imaginário estudantil, além de promover um ranqueamento de saberes de acordo com o receituário neoliberal para a educação.

1.6 O ensino-aprendizagem de filosofia no contexto do NEM

Cada saber da grade curricular do EM (ensino médio) sofreu impactos específicos ocasionados pela implantação do NEM, não sendo diferente com a filosofia. Como mostra Rodrigues e Ferreira, a primeira versão do NEM “representa um golpe para o ensino de filosofia: a disciplina deixa de ser obrigatória, voltando ao campo da instabilidade das políticas educacionais” (2021, p.01). Ao classificar a filosofia como “estudo e prática”, a lei 13.415/17 favorece um esvaziamento desse saber no currículo do EM.

Quando aprovada a lei 13.415/17 foi comemorada por vários grupos favoráveis à permanência da obrigatoriedade da Filosofia como dentro do NEM, já que havia um temor de exclusão deste saber da grade curricular da educação básica. Porém, a chegada desta lei, que alterou em pontos significativos a LDB¹⁰,

¹⁰ LDB é a sigla para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei, de número 9.394/1996, é o principal documento legal que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior. A LDB serve como um guia para a organização e funcionamento de todo o sistema educacional brasileiro. Ela define os princípios e fundamentos da educação, como a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação. A LDB também regula os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, incluindo a educação especial, a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Entre outras prerrogativas importantes desta lei está a organização dos direitos e deveres dos alunos, professores, pais e comunidade escolar em relação à educação. Organizar a gestão das instituições de ensino e o financiamento da educação também está entre as mais

funciona na prática como uma miragem pedagógica para a filosofia. Apesar de confirmar a presença do saber filosófico na grade curricular desta etapa formativa, em nenhum momento a lei 13.415/17 garante a obrigatoriedade da filosofia como uma unidade curricular autónoma e específica.

O esvaziamento começa principalmente com a terminologia usada, que não considera mais a Filosofia como um componente integrado ao BNCC. Junto com Educação Física, Artes e Sociologia a Filosofia passa a ser considerada vagamente como “estudo e prática”, o que abre margem para interpretações que podem esvaziar ou mesmo eliminar este saber no ensino médio. Este status de “estudo e prática” altera as condições e a presença deste saber no currículo do EM:

A redação do texto, ao apresentar a inclusão da filosofia na forma de estudos e práticas, a deixa em desamparo, uma vez que não há garantias de que esta, assim como a sociologia, arte e educação física sejam integradas à Base Nacional Comum Curricular na forma de componentes curriculares específicos, abrindo margem para sua diluição na forma de abordagens de estudo de temas gerais presentes nos itinerários formativos. (Barros. 2021, p. 14)

Outra forma de desvalorização do ensino-aprendizagem de filosofia, promovida via NEM, está numa espécie de ranqueamento de inspiração empresarial dos saberes de acordo com sua aplicabilidade na esfera produtiva. Esta hierarquização dos saberes, baseada em valores e princípios de inspiração neoliberal, promove a supervalorização de saberes considerados úteis para o receituário neoliberal, enquanto os saberes considerados inúteis são desvalorizados, precarizados ou mesmo extintos da grade curricular. Como explicitado logo abaixo, a filosofia, neste contexto, pode ser considerada um saber dissonante das demandas empresariais.

Outro fator que instiga este esvaziamento da filosofia no currículo do da educação básica está na cooptação deste saber pela lógica educacional neoliberal. Esta lógica submete o ensino-aprendizagem de filosofia ao discurso pedagógico baseado na meritocracia e na competição individualista, transformando este saber

importantes prerrogativas da LDB. Tanto a lei de criação do NEM (13.415/17) como a mais recente reconfiguração do NEM (14.945/24) promoveram alterações na LDB, inclusive em relação ao ensino-aprendizagem de Filosofia.

numa espécie de técnica *coach* que apenas alimenta e confirma a lógica normativa dominante.

O próprio momento político atual vivenciado pelo Brasil - marcado por um cenário político beligerante ocasionando principalmente pelo poder ascendente da extrema-direita - tem dificultado reivindicar um espaço mais estável para a filosofia na educação básica (*Ibid.*, p. 15). Neoconservadores, alegando combater um suposto doutrinariamente comunista efetivado via ciências humanas, demonizam a filosofia, rotulando-a como um saber desnecessário que deveria ser extirpado dos currículos escolares.

Um caso que ilustra como o ensino-aprendizagem de filosofia é concebido por lideranças políticas conservadoras, envolve Fábio Pietro, então secretário de Justiça e Cidadania do governo de São Paulo, cujo governador Tarcísio de Freitas também é notoriamente conhecido por suas posições politicamente conservadoras e neoliberais (Rodrigues. 2023, p.01). Durante a participação deste secretário na 4ª Conferência Estadual da Juventude de São Paulo, ocorrida em 23 e 24 de novembro de 2023, em Olímpia-SP, ele atacou explicitamente a presença da Filosofia e da Sociologia na educação básica:

No meu tempo o colégio público me ensinou matemática e português, e é por isso que eu tô aqui. Por isso que eu fui juiz federal, secretário de Estado, é porque eu sei matemática e sei português... E a turma do sindicato, fica dando aula vagabunda de filosofia e sociologia para que vocês não aprendam nada. (*Ibid.*, p. 01)

A fala do secretário mostra que na sua concepção estudar filosofia e sociologia é inútil, pois envolve perda de tempo e desperdício de verbas públicas. Além do mais, o contato com estas disciplinas proporciona notórios “perigos ideológicos” para a “boa juventude”. Já o ensino de Matemática e Português são celebrados como tarefa nobre e útil, pois são disciplinas que pavimentam um “futuro brilhante”.

O então secretário também liga com esta fala o ensino de Filosofia e Sociologia com a “turma do sindicato” - alimentando o estereótipo que vincula esses saberes com uma suposta doutrinação “esquerdista”. Este preconceito não é novo e pode ser embarcado nesta nostalgia e idealização do passado autoritário brasileiro

promovido pela extrema direita brasileira. Parecem querer repetir o que fez a ditadura, quando excluiu a filosofia do ensino médio, para em seu lugar colocar disciplinas que exaltavam os valores do autoritarismo vigente.

A ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), organização acadêmica brasileira fundada em Brasília, em 1983, que oficialmente representa cursos de pós-graduação em filosofia, numa nota publicada em seu site oficial, repudiou a fala do secretário. Esta nota, além de defender a filosofia deste ataque, demonstra de maneira geral a contribuição que a presença desse saber pode trazer para a educação:

A diretoria da Anpof repudia essa fala, porque não expressa apenas desinformação sobre a filosofia, mas aponta para uma ideologia de destruição da capacidade da educação de produzir uma cidadania crítica e soberana. Assim, quando faz essa afirmação, Fábio Pietro desinforma quanto à natureza da filosofia que, a despeito de sua ignorância, está presente em áreas como a matemática e que pode contribuir diretamente no ensino de matemática. A defesa da matemática e da língua portuguesa não deve obliterar a importância do ensino de filosofia, que é capaz de promover tanto uma reflexão sobre a matemática como sobre a própria linguagem contribuindo numa perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar. Com efeito, a importância da filosofia como disciplina está presente na sua capacidade de organizar e produzir diferentes histórias do pensamento humano a partir das quais podemos nos compreender tanto como humanos quanto como diferentes territórios e culturas. A filosofia apresenta a história do pensamento de modo crítico e, com isso, ela permite a estudantes a construção de uma reflexão sobre a história. Ademais, os sindicatos são um importante instrumento de luta da classe trabalhadora nas democracias. Vagabundos originalmente são aquelas que vagam no mundo e parece que o secretário de São Paulo projeta nos professores e professoras de filosofia aquilo que ele é: uma pessoa que vaga no mundo proferindo mentiras, fomentando uma ideologia antidemocrática e autoritária. Caso o governador de São Paulo Tarcísio de Freitas não peça uma retratação pública ou a exoneração do seu secretário, é sinal de que ele é que não poderia estar no cargo que ocupa.(ANPOF. 2023, p.01)

Mas será que a filosofia realmente sempre representa uma ameaça à ordem estabelecida? A resposta para esta questão pode ser positiva ou negativa, pois depende do tipo de filosofia que está em discussão. Neste sentido é mais razoável afirmar que existem filosofias, no plural, e não apenas filosofia, no singular, como se este saber fosse algo único, monolítico. Vale também lembrar que ao longo da história nem todas as filosofias foram um saber automaticamente posicionado contra o poder hegemônico.

Muitos filósofos foram complacentes e até colaboradores dos mais diversos poderes, alguns até tirânicos e cruéis. Filosofias foram usadas para produzir justificativas que validaram por séculos situações de injustiça, exploração e exploração perversa do ser humano e dos recursos naturais. Mas, por outro lado, coube também à filosofia questionar e conter os desvarios e alianças questionáveis que outras formas de filosofias realizaram.

1.7 O ensino-aprendizagem de filosofia no contexto da lei nº 14.945/24

No dia 31 de julho de 2024 o presidente Lula (PT) sancionou a lei nº 14.945, que estabelece uma reconfiguração no NEM. Esta nova regulamentação pode ser entendida como fruto da pressão articulada por diversos grupos e representações da sociedade civil, que desde 2017 reivindicavam a revogação da lei nº 13.415/2017, entendida como uma reforma imposta verticalmente que precariza ainda mais a educação pública (Lindberg; Pereira. 2024, p.01). A tão ansiada revogação não aconteceu: o NEM continua existindo, mas agora dentro de uma nova roupagem que Lindberg e Pereira denominam “novíssimo ensino médio”.

Comparando a redação atual (lei nº 14.945/2024) com a primeira versão (lei nº 13.415/2017) percebe-se que a primeira alteração significativa ocorreu em relação a organização da carga horária. Na primeira redação 1800 horas eram destinadas à formação geral básica (FGB) e 1200 horas aos itinerários formativos (IF), totalizando assim uma carga geral de 3000 horas aulas durante todo o ensino médio. Depois de sucessivas idas e vindas entre as casas do congresso nacional a carga horária do NEM ficou estabelecida assim na redação de 2024: 2400 horas de FGB e 600 de IF. Se o estudante optar pelo itinerário técnico-profissional a carga horária de FGB varia entre 1800 a 2100 horas, dependendo do curso técnico escolhido (*Ibid.*, p. 01).

Percebe-se com a nova uma redação uma tentativa de contemporização. Havia diversos movimentos alertando sobre a perda significativa de qualidade educacional provocada pelo pouco espaço reservado à FGB, considerada por estes grupos o bloco mais determinante no sentido de preparar o estudante para futuros certames (como ENEM, vestibulares), ou mesmo para qualificá-lo dentro de uma formação não só profissional mas também cultural e cidadã.

Os defensores da expansão da FGB foram atendidos parcialmente com a lei nº 14.945/2024, pois os IFs tiveram sua carga horária diminuída, mas não foram totalmente revogados. A manutenção dos IFs, mesmo após tantas críticas destes grupos organizados, demonstra que uma formação determinada por demandas empresariais continua tendo um espaço considerável dentro desta nova configuração do EM brasileiro.

Outro ponto bastante criticável nesta mais recente redação está a possibilidade de mediação das aulas por tecnologias. Há também com esta lei a possibilidade de trocar parte da carga horária da FGB por atividades laborais, além da manutenção do chamado “notório saber”, ou seja, a contratação de profissionais sem a titulação específica para a atividade docente (*Ibid.*, p. 01).

Enfim, os indicativos apontam que a lei nº 14.945/24 tentou atender a dois senhores, tanto aqueles que queriam a manutenção do modelo anterior quanto os que queriam a revogação do NEM. No final das contas parece que nenhum dos lados ficou realmente satisfeito com o arranjo construído no congresso nacional. Mesmo após esta reforma da reforma o NEM continua sendo configurado por uma cultura educacional de forte inspiração neoliberal.

Em relação à filosofia, como ficou a situação deste saber diante desta reconfiguração do NEM promovida pela lei nº 14.945/2024? Inicialmente, através da lei nº 13.415/2017, a filosofia deixou de ser considerada uma disciplina obrigatória, o que na prática significa sua precarização dentro do currículo do ensino médio. Apesar de não ser uma regra geral, observa-se uma tendência à diminuição de sua carga horária, ou mesmo a total exclusão em anos inteiros do ensino médio. A constatação é de um cenário de desvalorização do ensino-aprendizagem de filosofia provocado pelas duas redações legislativas do NEM.

Na primeira redação (lei nº 13.415/2017), além de estar diluída e fragmentada na área de conhecimento ciências humanas e sociais aplicadas, a filosofia foi classificada vagamente como “estudos e práticas”, o que retirava o seu status de disciplina obrigatória garantido pela lei nº 11.684/08. A lei nº 14.945/2024 não alterou o status da presença da filosofia no currículo do EM, o que tem gerado um clima de apreensão nos docentes deste saber.

Outra situação adversa ocasionada pelo NEM ocorre com os docentes de filosofia em algumas unidades federativas, que diante da pequena oferta de carga horária específica desse saber na unidade escolar onde atuam, são obrigados a lecionar conteúdos dos itinerários formativos, muitas vezes aceitando - em nome da sobrevivência profissional - lecionar temas estranhos à sua formação profissional.

Apesar de alguns erroneamente celebrarem a chegada da lei nº 14.945/24 como um retorno da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do EM, há nas entrelinhas desta legislação algumas ressalvas que impossibilitam fazer esse tipo de entendimento. Para os pesquisadores Christian Lindberg e Taís Pereira, do Observatório de Ensino de Filosofia, sediado em Aracaju-SE, em termos legais não há nesta legislação nada que justifique uma celebração do retorno da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do EM.

Para estes autores “a filosofia está integrada na área de ciências humanas e sociais aplicadas” (*Ibid.*, p. 01), mas esta integração não significa que a filosofia será obrigatoriamente tratada como uma unidade curricular autónoma no EM. A filosofia está garantida na BNCC, mas como um saber integrado, não como disciplina independente.

A nova redação continua permitindo o ensino de filosofia de forma interdisciplinar, ou seja, os conteúdos filosóficos podem ser diluídos dentro da grande área das ciências humanas e sociais aplicadas. Não houve explicitamente uma alteração do status disciplinar deste saber, ou mesmo o retorno de sua obrigatoriedade.

Por outro lado vale ressaltar que este relato sobre a precarização do ensino-aprendizagem de filosofia ocasionado pelo NEM, não deve servir de desestímulo para aqueles que buscam maior espaço e valorização desse saber na estrutura da educação básica. Muito pelo contrário, a constatação deste cenário adverso alerta que há muito o que fazer, e que novas saídas que alimentam uma maior valorização da presença deste saber no currículo da educação precisam ser construídas com inventividade e coletividade. A mobilização por uma maior valorização do ensino-aprendizagem de filosofia na educação básica segue em frente, em várias frentes, mesmo ciente de enfrentar um cenário tão desafiador.

Christian Lindberg e Taís Pereira elencam 4 ações efetivas que poderiam concretizar os objetivos desta luta:

1) Propor um projeto de lei, no âmbito do Congresso Nacional, que garanta a obrigatoriedade da Filosofia na educação básica e trabalhar pela sua aprovação; 2) Pressionar, na esfera estadual, pelo aumento da carga horária destinada ao Ensino de Filosofia de tal modo a ter, no mínimo, dois tempos por semana ao longo de todo ensino médio; 3) Dialogar com o CNE e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's) para que a BNCC e os referenciais curriculares estaduais, respectivamente, contemplem todas as grandes áreas da Filosofia; 4) Reivindicar, no âmbito do CNE, INEP e MEC, que as questões específicas de Filosofia sejam garantidas no futuro formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (*Ibid.*, p. 01)

A filosofia ainda vive um duplo desafio na educação básica: além de buscar caminhos que possibilitem que seu ensino seja realizado de uma forma mais significativa e eficaz, esse saber ainda precisa ainda lutar para garantir seu lugar e sua presença no currículo da educação básica. Enquanto outros saberes (como a língua portuguesa e a matemática) há tempos já possuem um lugar garantido e estável, a presença da filosofia na educação básica ainda é recorrentemente questionada.

A filosofia ainda precisa construir justificativas para consolidar sua presença curricular na educação básica, o que de certa forma é um exercício filosófico que precisa ser mais valorizado pelos professores de filosofia e pelos cursos de graduação e pós-graduação desta área. “Por que ter filosofia na educação básica?”, “Por que não ter filosofia na educação básica?” - questões cuja resposta nunca será totalmente apenas neutra e técnica, pois são influenciadas pela conjuntura política, ideológica, econômica e social.

Capítulo 2

Princípios para o ensino-aprendizagem de filosofia como experiência de desnaturalização da lógica dominante

O primeiro capítulo deste trabalho analisa a atuação da racionalidade neoliberal como lógica normativa dominante, destacando seus impactos na educação e em particular no ensino-aprendizagem de filosofia. O NEM é abordado como reforma guiada pelo gerencialismo empresarial, sobretudo pelas ideologias do “capital humano” e do “empresário de si mesmo”. Em relação ao ensino-aprendizagem de filosofia o NEM tem promovido a precarização e desvalorização deste saber na estrutura desta etapa formativa.

Este segundo capítulo aborda princípios que favorecem um ensino-aprendizagem de filosofia como experiência de desnaturalização da lógica normativa dominante.

Antes de tratar especificamente destes princípios o capítulo discorre sobre as incompatibilidades entre neoliberalismo e democracia no Brasil pós ditadura (1985 - 2024), demonstrando que a democracia é relativizada quando não atende aos anseios acumulativos do capital. Neste cenário a democracia, um princípio tão caro para a efetivação da experiência filosófica, é escamoteada quando não favorece aos anseios da ordem neoliberal.

Em seguida apresenta os princípios do comum e da *skholé*, destacando sua potência em alimentar aportes de saída frente à lógica normativa dominante, em especial no campo educacional. Por fim há a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de filosofia como uma experiência democrática que favorece a desnaturalização¹¹ do modo-de-ser neoliberal. O exercício dessa desnaturalização, aqui pretendida se

¹¹ Desnaturalizar é um conceito oriundo das ciências humanas e sociais (Viana. 2013). O termo significa basicamente questionar e frear processos que inculcam construções histórico-sociais como se estas fossem processos naturais, ou seja, processos instituídos espontaneamente, sem a presença da intencionalidade humana. Estas ciências demonstram, por exemplo, que muitos aspectos da vida social, como gênero, raça, classe social, são construções sociais, ou seja, são produtos de processos históricos e sociais, e não simplesmente imposições de origem natural. Desnaturalizar significa também não tomar a sociedade como uma realidade pronta, acabada, imutável. Esta constatação é importante pois abre espaço para formas de contestação contra a sedimentação de poderes hegemônicos.

materializa como um produto educacional¹² denominado “oficina do pensamento”, apresentado no terceiro (e último) capítulo deste trabalho.

2.1 Incompatibilidades entre neoliberalismo e democracia no Brasil pós ditadura¹³

A história da república brasileira é mais marcada pelo autoritarismo do que pela democracia (Morais; Saad Filho. 2018, p. 18). Os períodos democráticos foram hiatos que entremeiam cursos autoritários. E até os períodos considerados democráticos estavam condicionados pelos imperativos do poder econômico e pela ausência de uma autêntica e ampla representatividade popular.

A presença de uma “elite que desconsidera o outro”, que usa de todos os meios possíveis para “realizar suas ambições materiais” (*Ibid.*, p. 09), inclusive apelando para artimanhas autoritárias, está no cerne do feixe de dificuldades que impede um maior afloramento da experiência democrática na sociedade brasileira.

A chegada do neoliberalismo, como racionalidade que dá vazão ao afã acumulativo do capital, faz novos contornos neste cenário. Antes impedida frontalmente num governo explicitamente autoritário, a partir do fim da ditadura expedientes mais escusos são utilizados para minar a experiência democrática no Brasil.

A passagem da ditadura militar¹⁴ para um regime dito como democrático marcam o início desta incompatibilidade entre neoliberalismo e democracia no Brasil. Inicialmente a transição democrática permitiu a efervescência de movimentos

¹² Um produto educacional é qualquer recurso material ou experiência registrada, que visa facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Pode ser um objeto físico (como um livro didático, uma atividade planejada replicável ou um jogo pedagógico); ou um recurso digital (como um aplicativo educacional ou uma plataforma online).

¹³ O objetivo deste tópico não é fazer uma historiografia completa do período que vai do fim da ditadura até os dias atuais. Seu objetivo é principalmente demonstrar - a partir de alguns momentos políticos contundentes das últimas 4 décadas da história brasileira - as incompatibilidades entre o neoliberalismo e a democracia.

¹⁴ Mesmo já apresentando alguns traços neoliberais, principalmente em seu terço final, Moraes e Saad-Filho (2018, p. 09) defendem que em seu aspecto econômico a ditadura deu continuidade ao modelo denominado “industrialização por substituição de importações (ISI)”, iniciado na era Vargas. A ISI foi adotada por países emergentes ou em desenvolvimento, visando superar sua dependência de países desenvolvidos. Na prática basicamente funcionava favorecendo formalmente uma nascente indústria nacional, para que seus bens fossem tão competitivos quanto os dos países desenvolvidos, processo concretizado pelo controle de taxas de importação e taxas de câmbio. No Brasil, após a crise de 1929, a ISI foi adotada principalmente para salvar o setor manufatureiro e contornar a dependência de capitais externos. Após uma hegemonia de cerca de 5 décadas e meia, a transição política da ditadura para a democracia marca o abandono da ISI e o advento do neoliberalismo no Brasil (*Ibid.*, p. 12).

que aspiravam um projeto de sociedade mais inclusiva, democrática e até igualitária.

O movimento “Diretas já” (1983-1984) e a promulgação da constituição federal (1988) são proeminências neste anseio por democracia e liberdade que marcaram esta fase de transição. No caso do “Diretas já”, não foi apenas um movimento pelo direito de votar para presidente, mas uma onda de manifestações que abrigava pautas sociais e igualitárias, como “a igualdade de cidadania, a liberdade política e a transformação da política econômica” (*Ibid.*, p. 58).

Outro momento significativo, que marca o início da chamada redemocratização brasileira, foi a assembleia que elaborou e promulgou a constituição federal em 1988. Diversas vozes e grupos sociais, representando anseios até então nunca considerados numa assembleia constituinte brasileira, participaram das deliberações que conceberam este texto constitucional (*Ibid.*, p.18).

Liberdade política, justiça social, dignidade humana e a efetivação de um estado democrático de direito são princípios que guiaram a elaboração desta carta magna. Com o tempo, porém, percebe-se que o potencial transformativo que o documento evocava acabou não se concretizando. A conjunção do afã egoístico das elites brasileiras com o sanha acumulativo da ordem neoliberal impuseram bloqueios fatais à potência transformativa da constituição de 1988:

Esses movimentos basearam-se em uma lógica inclusiva, promovendo a liberdade política, a igualdade econômica e a construção de um Estado democrático e de bem-estar social. No entanto, essa transição foi limitada por um pacto de elite que culminou em uma democracia atrofiada, na qual a expansão da cidadania ocorreu lado a lado com a reprodução dos privilégios econômicos. Nesse sentido, a Constituição de 1988 criou uma democracia restrita e um Estado de bem-estar social limitado. (*Ibid.*, p.18)

Um ponto nevrálgico, que reforça esta incompatibilidade entre neoliberalismo e democracia, ocorre a partir do próprio conceito de liberdade. A constituição cidadã de 1988 formalmente trata a liberdade como um postulado democrático, fundamental não só para garantir a dignidade individual, mas principalmente para engendrar uma sociedade assentada no bem estar social.

Liberdade cidadã e bem estar social são eixos centrais no texto constitucional. Eixos que se amparam, pois um depende do outro para florescer. A liberdade evocada no texto constitucional não é apenas uma prerrogativa individual do cidadão, mas um postulado democrático, ou mesmo uma responsabilidade que exige cuidados constantes, não só dos poderes instituídos, mas de toda coletividade.

O neoliberalismo, porém, reduz o conceito de liberdade a uma noção individualista e consumerista, onde ser livre passa a significar o acesso ao catálogo de opções vinculado pelo mercado. A vivência da liberdade depende do acesso a produtos e serviços que proporcionam gozo e status. Os destituídos do consumo são excluídos e sub humanizados.

A liberdade deixa de ser uma construção coletiva e uma responsabilidade social como preconiza a constituição para se esvaziar num incessante transitar pelo mostruário de opções consumeristas impostas pelo mercado. Consumir aquilo que o mercado determina torna-se a prerrogativa para se exercer a liberdade dentro deste paradigma.

Desde o fim da ditadura a racionalidade neoliberal cada vez mais influencia os rumos da economia. Para validar e efetivar esse controle econômico esta racionalidade lança também sua influência no sistema político e na organização social brasileira.

A aplicação de um receituário econômico neoliberal já começa a ser aplicado já na década de 1980. No governo Collor- Itamar medidas neoliberais se aprofundam, como o desastroso congelamento de ativos financeiros, bem como a onda de privatizações e redução de subsídios e gastos públicos. Na era FHC (Fernando Henrique Cardoso) (1995 - 2002) se concretiza a adoção mais profunda de um modelo neoliberal na condução da economia e da governança. Foi um período marcado por privatizações de empresas públicas, terceirização de funções estatais, reformas trabalhistas e previdenciárias e pelo incremento da liberalização comercial e financeira, aprofundou expedientes do receituário neoliberal.

FHC conseguiu algum sucesso político e popularidade, principalmente por controlar a inflação e criar uma nova moeda mais forte e estável. Por outro lado a

velha estrutura social injusta e desigual continuava castigando ainda grande parcela da população.

Quando Lula chega ao planalto em 2003 encontra um Brasil em adiantado processo de neoliberalização. O clima de insatisfação com medidas impopulares neoliberais dos governos anteriores favoreceu a vitória lulista. Fome, miséria e desigualdade social ainda persistem como velhos fantasmas que assolam o corpo social brasileiro.

A vitória lulista emerge de um cenário de esperança contra um modelo que negligenciava as esperanças de bem estar social. Em busca de governabilidade o petista constrói uma “aliança de perdedores” (*Ibid.*, p. 20), abrigo diversos grupos políticos ausentes nas rodas de poder dos mandatos anteriores, mas seguidas crises políticas obrigam o governo a abraçar uma velha e oportunista classe política ainda faminta por cargos e poder.

O PT nunca conseguiu de fato efetivar seu projeto seminar, pois o jogo político e a realidade sócio-econômica mostraram-se pouco aprazíveis para transformações sociais mais vultosas. O medo de perder seus históricos privilégios fez das elites nacionais resistentes à projetos que propiciam transformações mais significativas na pirâmide social brasileira. Estas mesmas elites encontram no neoliberalismo uma racionalidade que dá vazão e suporte para sua saga acumulativa.

Em nome da governabilidade o PT foi obrigado a desfigurar sua cartilha de tom socialista para se curvar às conveniências de um centrismo político, frustrando assim setores imiscíveis da esquerda. Para se manter no poder o partido precisou rever suas práticas e ideários, precisando para isso se reposicionar no espectro político.

Mesmo enfrentando uma série de resistências, o duplo mandato lulista consegue ainda notáveis progressos no combate à pobreza, na inclusão social e no desenvolvimento econômico. Feitos notáveis, mas limitados. Consegue talvez arranhar a superfície, mas ainda incapaz de alterar um corpo social petrificado por mais de 5 séculos de desigualdade, exploração, elitismo, racismo e injustiça social.

No aspecto macroeconômico, o segundo governo Lula pode ser classificado como “neoliberal desenvolvimentista”, com implicações positivas para o desenvolvimento social e o combate à pobreza, mas ainda com altas doses de vassalagem ao mercado (*Ibid.*, p. 10-11). Entre conquistas e limitações, Lula consegue terminar seus dois mandatos com notável aprovação, abrindo caminho para a chegada de sua correligionária ao Planalto. A eficácia, ainda que limitada, dos dois primeiros mandatos de Lula, também se deve à conjunção de seu extraordinário carisma político, somado com sua capacidade de realizar as coalizões chanceladas pelo capital.

A percepção de melhoria social impulsiona a eleição da sucessora Dilma Rousseff, que realiza uma trajetória presidencial bem mais conturbada e instável que a do antecessor. Dilma paga o mais alto preço por não se render totalmente aos interesses e jogadas de um congresso cada vez mais conservador, além de não se render totalmente às políticas econômicas neoliberais. Soma-se a isso também um empresariado descontente com os efeitos da crise econômica, um cenário macroeconômico desfavorável e uma classe média rancorosa que irrompe protestos ruidosos e enraivecidos:

Dilma Rousseff confrontou circunstâncias econômicas globais muito mais adversas. Além disso, seu governo se desviou daquele pacto ao contrariar os interesses financeiros, reduzindo as taxas de juros entre 2011 e 2013. Tentou, também, controlar a lucratividade de alguns capitais contratantes do Estado e, em seguida, ensaiou manter uma política fiscal divergente da política monetária contracionista do Banco Central. O governo parecia acreditar que um intervencionismo mais agressivo seria tolerado porque suas políticas novo-desenvolvimentistas beneficiariam o capital como um todo – por exemplo, abrindo novas oportunidades de acumulação em infraestrutura, petróleo e outros setores. Essa abordagem tecnocrática se mostrou equivocada, pois o capital sacrificará o crescimento econômico pelo controle político. (*Ibid.*, p. 206)

Exaltada cinicamente nas falas dos detratores de Dilma na tragicômica sessão do impeachment, na prática a constituição neste período foi garroteada no âmbito político e jurídico (*Ibid.*, p. 11). Surge na época também a militância político-ideológica dentro do próprio judiciário, capitaneada por figuras histriônicas como Sérgio Moro e Deltan Dallagnol. Através de um insistente *lawfare* conseguem, mesmo sem provas, prender Lula, suspender seus direitos políticos e o tirar das eleições de 2018, facilitando a vitória da extrema-direita neste mesmo pleito.

Após o golpe forjado contra Dilma assume o governo o ex-vice-presidente Michel Temer, num dos casos de maior traição política da história, mas que talvez não foi assim uma grande surpresa. Em pouco menos de 2 anos e meio, o mandato tampão de Temer foi capaz de realizar uma série de iniciativas que aferram um tipo ainda mais excludente de neoliberalismo. Justificadas pelo velho discurso da “austeridade necessária para recuperar o avanço econômico”, estas reformas foram especialmente perversas para as classes trabalhadoras, que perderam uma série de conquistas. No bojo dessas reformas neoliberais tocadas por Temer destaca a entrega do patrimônio petroquímico nacional para a iniciativa estrangeira, além de outras deliberações extremamente perversas para o povo:

Suas principais iniciativas incluíram, em primeiro lugar, a mudança nos contratos de exploração de petróleo para privilegiar o capital transnacional em detrimento da Petrobras, sob o argumento de que esta se encontrava sem condições financeiras de realizar os investimentos necessários à exploração do pré-sal. (...) Em segundo lugar, foi aprovada, em dezembro de 2016, uma emenda constitucional que congelava os gastos primários do orçamento fiscal (corrigidos apenas pela inflação) por até vinte anos, tendo por base o valor do orçamento executado em 2016, inclusive o do investimento. (...) Em terceiro lugar, aprovou-se em julho de 2017 uma reforma dos direitos trabalhistas que liberalizou amplamente o mercado de trabalho. Em quarto lugar, tentou-se fazer também uma dura reforma da previdência social, embora sem sucesso, em consequência da proximidade das eleições. (*Ibid.*, p. 195).

Favorecido por fatores como o clima antipetista alavancado pelas elites e também adotado pela classe média, bem como pela ausência de Lula no páreo, pelo conservadorismo evangélico e pela comiseração provocada por um atentado contra sua vida, Jair Bolsonaro é eleito em 2018. Um deputado do baixo clero, lembrado mais por suas posições fascista do que por um projeto socialmente relevante, é surpreendente alçado ao maior cargo executivo nacional. Negacionismo ecológico e científico, discursos anti vacinas e falas preconceituosas constroem seu estilo bufônico que mesmo ultrapassando os limites do absurdo ainda assim mantém a massa de extrema direita engajada e efervescente. Uma discussão política operada via redes sociais e caracterizada pela superficialidade e pelo engodo mobiliza esta nova extrema-direita liderada por este ex-capitão do exército.

No campo econômico, Bolsonaro alarga as reformas neoliberais iniciadas por Temer. Notadamente promoveu políticas que protegeram e favoreceram o grande empresariado, os grandes pecuaristas e o setor rentista, principalmente na área

fiscal e trabalhista. Não à toa seu ministro da economia foi Paulo Guedes, formado na Universidade de Chicago nos anos 1970, considerada a meca da teoria neoliberal estadunidense. Antes de ser ministro, Guedes afirmava que pretendia trazer para o Brasil o mesmo receituário neoliberal aplicado por Pinochet no Chile, como a autonomia do banco central, câmbio flutuante, equilíbrio fiscal (equilíbrio entre receitas e despesas públicas) e previdência social no regime de capitalização (Oliveira. 2018, p. 01)

Bolsonaro fortalece um populismo de extrema-direita, que se espalha principalmente via redes sociais e púlpitos evangélicos (*Ibid.*, p. 219). Esta parcela mais fanática do bolsonarismo inclusive tentou de diversas formas impedir a posse de Lula, partindo principalmente da narrativa de que as eleições foram fraudadas. Principalmente através do bloqueio de estradas Brasil afora e do fatídico episódio ocorrido em 8 de janeiro de 2023 (quando uma ensandecida turba, infectada pelo golpismo, vandalizou diversos recintos dos 3 poderes em Brasília) tentaram impedir a efetivação da normalidade democrática.

A vitória lulista em 2022 foi apertada, demonstrando o crescimento vertiginoso da extrema direita Brasil afora, bem como as dificuldades que seu governo enfrentaria. Este crescimento em grande parte é apoiado e financiado por setores do grande empresariado, de inspiração neoliberal, que vê no avanço da extrema direita um trilho favorável para a manutenção e expansão de seus privilégios e negócios. O atual fenômeno do bolsonarismo favorece este encontro promíscuo entre neoliberalismo e autoritarismo no Brasil contemporâneo.

As políticas econômicas neoliberais da extrema direita paradoxalmente acabam sacrificando sua própria base de apoiadores. Revoltada e alienada, esta massa não consegue perceber seus verdadeiros algozes. Uma retórica anticorrupção e delírios anticomunistas desfocam a verdadeira origem dos males e alimenta uma certa forma de fascismo.

O ressentimento das massas são usados pelo neoliberalismo autoritário tanto para o aprofundamento da austeridade econômica quanto para a vazão de instrumentos autoritários de controle social:

O paradoxo do neoliberalismo autoritário é que ele promove a personalização da política por meio de líderes “espetaculares” (e, com

frequência, fugazes), operando à revelia de instituições intermediárias (partidos, sindicatos, movimentos sociais e, em última instância, a lei), e que estão fortemente comprometidos tanto com esse sistema de acumulação quanto com a expansão de seu poder pessoal. Curiosamente, esses líderes promovem programas econômicos que atingem de modo direto sua própria base política, alimentando formas radicalizadas de globalização e financeirização que entregam ainda mais poder à elite neoliberal. A sociedade é dividida ainda mais profundamente, os salários caem, a estrutura tributária torna-se mais regressiva, as proteções sociais são corroídas, as economias se tornam mais desequilibradas e a pobreza tende a crescer. A frustração de massa se intensifica, alimentando um descontentamento desfocado. Segue-se que o neoliberalismo autoritário é intrinsecamente instável e gera as condições para o avanço de formas contemporâneas de fascismo. (*Ibid.*, p. 216)

O neoliberalismo, mesmo manejando arditosamente um discurso sobre a sacralidade da liberdade, não se envergonha de sacrificar a democracia, principalmente promovendo a erosão política de governos que de alguma maneira não colaboram totalmente com as demandas do mercado.

Como afirmam Morais e Saad Filho (2018, p. 201) as democracias neoliberais são contraditórias, porque usam a “legitimidade democrática” para impor medidas anti-populares que sacrificam aqueles que mais precisam de um sistema forte de proteção social. Neste cenário a vida perde o seu valor intrínseco - e as relações humanas, políticas e econômicas passam a ser conduzidas pelo afiado agulhão do lucro a qualquer custo. A democracia - um pressuposto necessário para a superação de problemas crônicos da realidade brasileira, como a desigualdade social - é relativizada ou mesmo defenestrada quando impossibilita a livre fruição dos intentos do mercado.

Diante deste cenário onde a democracia é cada vez mais defenestrada, com fortes ressonâncias inclusive no campo da educação, a filosofia precisa pensar e articular princípios que alimentam aportes de saída alternativos, criativos e potentes, que visam desestabilizar a lógica normativa dominante.

2.2 O comum: princípio instituído pela práxis

Pierre Dardot e Christian Laval (2016), ao analisarem a atual condição humana, afirmam que “vivemos um momento estranho, desesperante e inquietante, em que nada parece possível” (*Ibid.*, p. 01). O problema não seria apenas o próprio

capitalismo e sua lógica implacável, mas a falta de alternativas viáveis em conter este avanço.

A burocracia estatal e a democracia representativa estão longe de apresentarem algum aporte real de saída diante da racionalidade neoliberal, já que o próprio estado e a política atuam como desdobramentos desta lógica dominante. Sem grandes constrangimentos a lógica neoliberal segue abrindo campo e vencendo os poucos obstáculos que surgem em seu caminho:

Esse novo sistema instaurou a concorrência generalizada, configurou as relações da pessoa consigo mesma e com as demais em função da lógica da auto superação e do rendimento ilimitado. Essa norma da concorrência não nasceu espontaneamente de cada um de nós como um produto natural do cérebro – ela não é biológica, mas efeito de uma política deliberada. Com a ajuda muito ativa do Estado, a acumulação ilimitada do capital passou a dirigir de um modo cada vez mais imperativo e rápido a transformação da sociedade, das relações sociais e das subjetividades. Chega-se assim à era do cosmocapitalismo, no qual, muito além da esfera do trabalho, as instituições, as atividades e os tempos de vida são submetidos a uma lógica normativa geral que os reconfigura e os orienta de acordo com os fins e os ritmos da acumulação de capital. (*Ibid.*, p.02)

O atual estágio é classificado como cosmocapitalista (*Ibid.*, p.02), um novo capítulo da história do capitalismo caracterizado não apenas pela tradicional exploração desmedida do trabalho e dos recursos naturais, mas agora também pela instalação da lógica concorrencial-empresarial em todas as esferas da vida, o que leva indivíduos, estados e sociedades a pensarem e agirem como empresas. Nesta lógica quem não age e pensa como uma empresa é um deslocado que não alcançará as habilidades necessárias para vencer na vida. Ao promover uma dominação geral do mundo e da vida, o capitalismo faz tudo convergir e colaborar para seu alastramento e perpetuação.

Propalam o receituário neoliberal como única possibilidade, ou mesmo único modo-de-ser viável, mas o que se vê é uma grande apreensão e desassossego (*Ibid.*, p. 01). O avanço da fome, das guerras, do autoritarismo, bem como desastres climáticos e incremento da desigualdade social comprovam que o suposto remédio infalível é na verdade a causa da doença. Como demonstra Fisher (2020, p 19-20), o capitalismo se coloca como sistema perfeito, racional e funcional, mas na prática é uma verdadeira tragédia.

O preço que se cobra para viver esta ilusão é demasiado alto, custando todos os dias a saúde física e mental de milhões de humanos e a destruição inconsequente dos recursos naturais do planeta:

Esse novo sistema instaurou a concorrência generalizada, configurou as relações da pessoa consigo mesma e com as demais em função da lógica da auto superação e do rendimento ilimitado. Essa norma da concorrência não nasceu espontaneamente de cada um de nós como um produto natural do cérebro – ela não é biológica, mas efeito de uma política deliberada. Com a ajuda muito ativa do Estado, a acumulação ilimitada do capital passou a dirigir de um modo cada vez mais imperativo e rápido a transformação da sociedade, das relações sociais e das subjetividades. Chega-se assim à era do cosmocapitalismo, no qual, muito além da esfera do trabalho, as instituições, as atividades e os tempos de vida são submetidos a uma lógica normativa geral que os reconfigura e os orienta de acordo com os fins e os ritmos da acumulação de capital. (Dardot; Laval. 2016, p. 02)

O que pode-se fazer diante deste cenário? Há esperanças para o presente e o futuro neste cenário? Reconhecer a dimensão e gravidade do problema é um primeiro passo para buscar algum aporte de saída. Estudar e debater este cenário e todos os seus desdobramentos também marca o início de alguma movimentação que permite vislumbrar alguma transformação, alguma resistência. Pode-se também elencar alguns princípios potentes em mobilizar a construção de aportes de saída diante da lógica normativa dominante.

Laval e Dardot (2017a) apontam o comum como um princípio político potente em viabilizar a contestação dessa racionalidade hegemônica. Hoje uma miríade de organizações, experiências, discussões e grupos organizados - de pequeno, médio ou grande porte - estão inseridos nesta ampla e democrática tenda do comum. A práxis que institui o inegociável, ou seja, delimita o essencial para a garantia da dignidade da vida humana e do bem estar planetário, é o que caracteriza estas instituições do comum.

Queiroz (2019, p. 01), ao analisar o conceito de comum em Dardot e Laval, destaca que para os autores franceses “o comum não é um bem, objeto, lugar ou coisa; antes, ele é uma instituição que se efetiva na esfera coletiva”. Nada nasce como comum, seja na sociedade como na natureza, é a práxis coletiva que institui esta categoria. O comum sempre brota como um princípio político instituído pela práxis coletiva, participativa e democrática.

Ao não seguir um manual rígido de procedimentos, mas um caminho aberto para a inventividade coletiva, o comum não se torna refém de nenhum partido ou movimento específico:

É essa dimensão inventiva do movimento que consiste hoje no fenômeno mais surpreendente – a definição de uma sociedade desejável não está escrita em lugar algum, em nenhum programa, que não é a propriedade de um partido nem o monopólio de uma vanguarda. Nesse sentido é que esses movimentos podem ser considerados profundamente ‘autônomos’, isto é, no sentido etimológico do termo; através dos seus atos, eles demonstram a necessidade de reinstaurar toda a sociedade de acordo com a lógica do comum. É por isso que nós dizemos que esses movimentos são revolucionários, por repor ao termo ‘revolução’ o sentido mais preciso de ‘reinstauração da sociedade’. (*Ibid.*, p. 09)

Como os autores observam, “o termo ‘comum’ designa, não o surgimento de uma ideia eterna, mas a emergência de uma forma nova de opor-se ao capitalismo, inclusive, de visar a sua superação” (Dardot; Laval. 2016, p. 06). O comum só é possível através da deliberação democrática, não na falácia das democracias neoliberais, mas em experiências coletivas deliberativas diretas que demarcam e instituem o inegociável como um patrimônio aberto e necessário para a preservação da vida.

O comum é um princípio político que implica a participação direta das pessoas na tomada de decisões sobre aquilo que lhes diz respeito. Ele exige a criação de novas instituições e formas de organização que garantam a democracia radical e a igualdade. Este princípio não se confunde com o público (controlado pelo estado) nem com o privado (controlado pelo mercado). Ele é um caminho alternativo, baseado na gestão coletiva e democrática de recursos e práticas.

Em relação à educação, quais as conexões dessa área com o princípio do comum? Se o bem estar universal do ser humano depende da educação, pode-se afirmar que este campo é um patrimônio inegociável. Como uma prática fundamental para a manutenção e o melhoramento do bem estar humano e planetário a educação é um campo vital que habita a esfera do comum.

É a partir da educação, entendida como dádiva humana e compartilhável, que as novas gerações aprendem e assumem sua responsabilidade comum sobre o

mundo e a vida¹⁵. Além do mais, o comum permite pensar e criar através da educação estratégias e soluções para problemas que castigam a humanidade e o planeta, beneficiando o ser humano além do pragmatismo mercadológico.

Laval, em sua obra *A escola não é uma empresa* (2019) alerta que atualmente, na cultura educacional ocidental, a escola está cada vez mais se adequando ao modo-de-ser empresarial, tornando-se antessala de demandas empresariais, perdendo assim seu potencial de transformação social. Em paralelo, nesta obra, apresenta o comum, como princípio aplicável também para a educação. A emergência do comum na educação permite reconfigurar a escola em dinâmicas mais democráticas e inclusivas, centradas na valorização da dignidade humana e no bem estar coletivo.

A educação deve ser entendida como uma atividade comum, ou seja, algo que é construído coletivamente e que pertence a todos. Ela não deve ser controlada exclusivamente pelo Estado ou pelo mercado, mas sim gerida de forma democrática e participativa. Nessa perspectiva a escola é vista como um espaço onde se pode experimentar e praticar os princípios do comum, como a cooperação, a autogestão e a solidariedade.

Nessa toada o objetivo principal da educação torna-se o fomento da emancipação humana, ou seja, a capacitação para pensar criticamente, agir autonomamente e participar ativamente da esfera coletiva. Isso implica uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas que também prepare agentes capazes de questionar as estruturas de poder e de construir alternativas sociais viáveis.

Laval (2019) defende uma democracia radical na educação, onde estudantes, professores e comunidades tenham voz ativa na definição dos objetivos e métodos educativos. Isso significa romper com as hierarquias tradicionais e criar espaços de

¹⁵ Em certa medida a concepção educacional de Dardot e Laval neste ponto se aproxima da concepção de Hannah Arendt. A concepção educacional arendtiana está conectada à sua filosofia política e à sua antropologia social (SANTOS. 2023). Arendt analisa a educação principalmente em seu ensaio "*A crise na educação*", que faz parte da obra "*Entre o passado e o futuro*". Nesse texto analisa a função e os desafios da educação num mundo em ebulição social. A filósofa alemã pensa a educação como um processo que harmoniza a conservação do mundo existente (tradições, cultura, conhecimentos acumulados) e a preparação das novas gerações que chegam para transformá-lo (CÉSAR; DUARTE. 2010). A educação deve oferecer uma herança histórica-cultural, mas também fomenta a criação de ferramentas pelas quais os estudantes possam agir e transformar o mundo. A educação deve ser um momento preparatório, não de ação direta no mundo político ou social.

decisão coletiva. A educação, nesse sentido, é um campo de experimentação para novas formas de organização social baseadas no comum.

Este autor (2019) enfatiza que a educação é um terreno de luta política. Defender a educação como um bem comum significa resistir à sua privatização e à sua subordinação aos interesses do mercado. Isso inclui a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas também a criação de práticas educativas alternativas que prefiguram uma sociedade baseada no comum.

2.3 Skholé: um princípio democrático que alimenta o comum na educação

Em narrativas míticas os antigos gregos apresentam duas concepções de tempo (Wogel, 2013): *kronos*, o tempo mensurável, próprio das relações econômicas; e *kairós* - o tempo existencial, desvinculado dos imperativos da produtividade material e propício para a formação e a criatividade .

Segundo o relato mítico *Kronos*, filho do Céu (Urano) e da Terra (Gaia), após usurpar o trono paterno, devora os próprios filhos, pois teme que estes o destronassem quando crescessem (*Ibid.*, p.04). *Kairós* é filho de *Kronos*, porém não possui a mesma índole violenta de seu pai. Nas antigas representações *kairós* é representado como um jovem esguio e melindroso, que possui uma única mecha de cabelos - o que não o deixa ser agarrado facilmente, assim como o usufruto do tempo formativo-criativo-existencial, que nem sempre está disponível facilmente a todos (*Ibid.*, p.05).

Kairós, como tempo existencial, era uma benesse inicialmente ostentada apenas pela aristocracia grega. Como ócio formativo-criativo, *Kairós* favorecia a livre criação e permitia o avanço de áreas até hoje saudadas como criações célebres destes povos, como a retórica, a filosofia, a política, o teatro e a poesia. Somente o aristocrata, não absorvido pelas preocupações da vida econômica, podia se dedicar a estas tarefas que exigiam alto grau de inventividade. Até mesmo o aprimoramento físico, conquistado graças aos esportes, ginástica, dança e treinamento militar, eram exclusividades daqueles que tinham acesso ao *kairós*.

Esta ociosidade só era possível através da exploração do trabalho servil num sistema social estamental. Só usufruía da formação e da criação proporcionadas pelo acesso ao tempo livre quem possuía o arcabouço material e humano que

garantia uma vida livre de preocupações ordinárias. O “não aristocrata”, preso nas preocupações da sua própria sobrevivência material, estava distante deste tesouro inicialmente tão exclusivo.

Somente com a invenção da escola (*skholé* em grego antigo) os benefícios do ócio criativo-formativo rompem seu relicário inicial e começam a alcançar grupos não-aristocráticos. Neste contexto, *skholé* significa não apenas a instituição escolar, mas uma reorganização da hierarquização social visando expandir possibilidades de acesso ao tempo livre. A invenção da escola não eliminou ali as diferenças sociais, mas socializou o ócio criativo alcançando alguns grupos anteriormente desconsiderados. No antigo idioma grego escola (*skholé*) significa literalmente “lugar do ócio”. A invenção da escola permitiu experimentar o tempo livre num novo local, fora dos palácios exclusivos da elite:

Skholé é o tempo sem trabalho, sem a submissão dos corpos à tortura da labuta e às distrações do negócio. Muito cedo, o trabalho relaciona-se com restrição da liberdade e sofrimento. A origem etimológica da palavra está no *tripalium*, instrumento triforme de contenção dos animais e de punição dos homens. Trabalhar, na tradição, dói e limita. Nos dias de hoje, ainda falamos em trabalho de parto, e, não vai longe o tempo no qual os assassinos eram condenados a trabalhos forçados. Portanto, é ao valor de restrição e cerceamento do trabalho que se contrapõe a possibilidade de um outro tempo, o *skholé*. Tempo no qual o único trabalho aceitável é aquele sobre si mesmo: o trabalho da negação de qualquer trabalho. (Netto. 2015, p. 02)

Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Jan Masschelein e Maarten Simons (2017) apresentam a defesa de uma instituição constantemente assediada e atacada pelas mais diversas instâncias do espectro político, ideológico e religioso. Este ódio contra a escola se explica devido ao seu caráter transformador, por possibilitar o benefício do tempo livre à grupos que deveriam se ocupar apenas de uma vida voltada à sobrevivência material.

A *skholé* é apresentada nesta obra como uma invenção humana que permite uma nova dinâmica temporal que momentaneamente cessa as hierarquias sociais reinantes lá fora. Um espaço que funciona como linha igualitária de saída para estudantes que advém de diferenças na realidade sociais.

Mesmo não podendo escapar lá fora dos efeitos da hierarquia social, pelo menos naquele espaço-tempo o estudante tem a possibilidade de experimentar a

educação como exercício livre das pressões oriundas da ordem externa. E esta experimentação, mesmo limitada, desta linha igualitária de saída, pode mobilizar rupturas na ordem social externa¹⁶.

Essa possibilidade de fazer da escola um local que socializa o tempo livre formativo-criativo, aberta a grupos que na lógica meritocrática são excluídos e marginalizados, é o ponto de convergência que une a *skholé* e o comum, ou mesmo que faz da *skholé* a aplicação do princípio comum na educação.

Duas gerações se encontram dentro desta herança comum, que é transmitida dentro de um acordo de responsabilidade. Uma invenção ousada e democrática - por isso forças autoritárias a temem tanto:

A escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (*Ibid.*, p. 20)

Masschelein e Simons (*Ibid.*, p. 97 - 121) analisam as forças que tentam domar a escola e anular sua potência democrática e inclusiva. Neste ponto os autores belgas se aproximam das reflexões de Hannah Arendt sobre a educação, colocada por esta autora como a apresentação do mundo à geração que está chegando, para que esta não se sinta deslocada e perdida num mundo cujos códigos desconhece (1972, p. 92-93). Domar a escola seria então impedir a erupção deste seu “caráter democrático, público e renovador” (Masschelein; Simons. 2017, p. 97).

¹⁶ Vale notar que a suspensão da ordem social reinante provocada na *skholé* suspende até mesmo a militância política e ideológica no interior da escola, o que de certa forma dificulta pensar a escola como um espaço de resistência contra o neoliberalismo neste contexto. Masschelein e Simons acreditavam que a escola, guiada pelo princípio da *skholé*, deveria esvaziar-se de tudo que não é exatamente escolar para concentrar-se apenas em si mesma. Por outro lado, ao colocar-se momentaneamente como linha igualitária de saída para estudantes em situações sociais desiguais, a *skholé* indiretamente alimenta a contestação da lógica normativa dominante, isso não como um pressuposto fundacional da *skholé*, mas como um dos efeitos que brotam com o desenrolar deste princípio na condução da educação. Como uma reorganização do espaço-tempo que suspende os imperativos da hierarquização social dominante a *skholé* indiretamente se coloca como um princípio que alimenta a construção de aportes de saída diante da neoliberalização educacional.

Entre as táticas usadas pela iniciativa neoliberal para domesticar a escola Masschelein e Simons destacam uma profunda mudança de foco: se a *skholé* o foco está no tempo livre e na partilha do mundo como patrimônio comum, na educação neoliberal o foco está na individualidade do aluno, que coleciona habilidades e competências consideradas úteis pelo mercado. O aluno é o centro, o que pode acarretar na educação tendências cada vez mais individualistas e meritocráticas, moldando a relação ensino-aprendizagem unicamente por demandas do mundo laboral. Nesta toada, a educação deixa de ser a partilha de uma herança comum para ser uma domesticação favorável aos interesses do capital:

Domar a escola, aqui, significa garantir que os alunos são mantidos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa tentativa de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com “alguma coisa” – com o mundo – é rompida. A velha geração recua juntamente com seus ideais, porém, ao fazer isso, nega à geração jovem a oportunidade de ser uma nova geração. (*Ibid.*, p. 99)

Outra forma de domar a escola seria aquilo que os autores denominam como naturalização, colocada como romantização das “diferenças naturais”, que precisam ser consideradas pela educação (*Ibid.*, p. 108). Este discurso admite que a equidade precisa ser buscada, mas por outro lado admite o determinismo de diferenças naturais no campo educacional.

Se outrora existiam diferenças determinadas pelo nascimento ou riqueza, hoje a desigualdade pode ser justificada pelo talento individual. A base da ideologia meritocrática é construída através deste discurso de naturalização das diferenças. O talento individual é usado como ideologia que justifica certo darwinismo social.

Nesta perspectiva os privilegiados merecem estar em suas posições elevadas, pois seu talento natural os impulsiona na corrida do sucesso. Essa análise é inadequada e ideologicamente motivada, pois não considera a origem social como principal determinante naquilo que esta visão simplesmente rotula como talento individual. O alastramento desta perspectiva na educação pode justificar modelos cada vez mais excludentes e meritocráticos.

Essa naturalização das diferenças remete ao arranjo social imaginado por Platão na sua antiga República (*Ibid.*, p. 110) - onde cada grupo teria um lugar na sociedade de acordo com suas aptidões naturais. O uso ideológico da noção de talento individual torna-se uma forma simplista de esconder os efeitos excludentes de mecanismos sociais complexos, onde a educação reforça a exclusão e a marginalização social:

O talento não é simplesmente outra palavra para a predestinação natural? A história atual não é a perfeição do que Platão sugere em A República: garantir que todos são empregados de acordo com os seus talentos naturais? É útil lembrar que o próprio Platão pensou na história do destino natural como uma “fábula” ou uma “mentira necessária” para manter os grupos e classes sociais em seu lugar e para conservar a ordem na sociedade. Seria a história atual sobre a escola como um lugar para o desenvolvimento de talentos uma “mentira necessária” contada para legitimar as diferenças, assegurar a ordem social e criar uma sociedade do conhecimento competitiva? Seja qual for o caso, o estabelecimento da escola lançou um movimento a partir de suas origens para expor essas falsidades. (*Ibid.*, p. 110)

A ideologia das capacidades e das competências tem sido usada fartamente pela cultura educacional neoliberal, principalmente para justificar e alavancar o processo de construção de capital humano e mercantilização da vida. Esta ideologia, de viés antidemocrático, tem fortes ressonâncias no mundo político e da representação social: *“todo mundo tem o direito de falar, mas alguns têm mais direito do que os outros, em virtude das suas capacidades e competências”* (*Ibid.*, p. 112).

2.4 O ensino-aprendizagem de filosofia como experiência de desnaturalização

No caso específico do ensino-aprendizagem de filosofia, Neto (2022, p. 01) aponta uma indissociabilidade entre o ensino-aprendizagem de filosofia e o exercício da democracia. Desde a antiga grega percebe-se que o ambiente democrático¹⁷ é mais aprazível à reflexão filosófica, pois esta prática exige um

¹⁷O antigo modelo democrático grego, principalmente o caso ateniense, que floresceu no século V a.C., é frequentemente considerado o palco seminal das democracias ocidentais. No entanto, é importante lembrar que essa forma de governo possuía características e limitações próprias de seu tempo. Entre as características da democracia ateniense destaca-se a possibilidade de participação direta de todos os cidadãos, através de assembleias, onde debatiam e votavam as leis. Havia ali também a isonomia (todos os cidadãos eram iguais perante a lei, pelo menos em teoria), isopoliteia (todos os cidadãos tinham os mesmos direitos políticos) e isegoria (todos os cidadãos tinham o

diálogo aberto, sem censuras ou receios que tolhem o livre pensar e a livre argumentação. No caso do ensino-aprendizagem de filosofia, a criação de um ambiente escolar democrático é uma premissa que possibilita também uma fruição mais intensa da experiência filosófica na educação.

A filosofia, enquanto relação ensino-aprendizagem pautada pela livre pesquisa e o livre debate, depende da experiência democrática para florescer (*Ibid.*, p. 09). Por outro lado a democracia nem sempre é um pressuposto natural das relações humanas, mas algo que precisa ser coletivamente conquistado, construído e preservado. Sem o zelo coletivo a democracia facilmente se perde, abrindo espaços para tendências autoritárias, inclusive na educação.

Como foi apresentado no primeiro tópico deste capítulo há uma forte indissociabilidade entre a democracia e a racionalidade neoliberal. Essa constatação, comprovada na vida política e na econômica, também é válida na educação. A cooptação da educação por um receituário neoliberal que visa instaurar um mercado educacional calcado nos valores empresariais da concorrência e da competição favorecem um esvaziamento da experiência democrática na educação.

Este cenário educacional neoliberal favorece uma instrumentalização da Filosofia, sujeitando as potencialidades deste saber às necessidades da educação empresarial. Instrumentalizar é desprezar o valor intrínseco, focando apenas no valor de uso, na serventia. Nesta lógica só tem valor aquilo que é útil, que tem serventia na vida prática. Mas, afinal, a quem serve a filosofia?

Valorizar algo apenas pelo seu uso pode abrir um precedente muito perigoso, pois este raciocínio pode justificar até mesmo o desprezo pela dignidade da vida humana em casos onde a vida perde seu valor produtivo. Para a lógica neoliberal só tem valor aquilo que proporciona o lucro.

Sobre a filosofia Deleuze (1976) afirma que este saber “não serve nem ao Estado, nem à Igreja. Não serve a nenhum poder estabelecido” (*Ibid.*, p.87.). Nesta

direito de falar nas assembleias). Mas este modelo também possui visíveis limitações, fruto da configuração sócio-cultural daquele tempo. A cidadania era restrita, pois nem todos os habitantes de Atenas eram considerados cidadãos. Mulheres, escravos, metecos (estrangeiros residentes) e crianças não tinham direitos políticos. Havia também certa instabilidade política, já que a democracia ateniense era frequentemente marcada por conflitos internos.

não serventia abre-se um campo onde é possível construir-se como um saber que não está fatalmente preso ao poder de forças externas.

Para Chauí a filosofia é útil e existe para atender à necessidade humana de buscar provas e justificativas racionais para suas crenças cotidianas (2016. p. 21). Essa busca coerente por provas e justificativas racionais protagonizada pela filosofia Chauí denomina atitude crítica. A atitude crítica possui duas características básicas: uma negativa e outra positiva. A negativa está em dizer não a preconceitos e todo tipo apressado de julgamento que não foi adequadamente verificado pelo debate e a argumentação. Essa característica negativa da atitude crítica funciona, segundo Chauí, como um distanciamento necessário para interrogar melhor crenças e valores que o ser humano automaticamente abraça em seu cotidiano. Já a característica positiva da atitude crítica passa pelo questionamento direto sobre quem somos e como funciona o mundo onde habitamos. Perguntas sobre as coisas, os fatos, as situações, os comportamentos e os valores também estão inseridas nesta característica positiva da atitude crítica.

Chauí (2018) defende que o primeiro tema que deveria ser discutido pelos professores de filosofia é a pergunta sobre a utilidade deste saber na escola (*Ibid.*, p. 561). Dentro de um projeto educacional democrático e inclusivo Chauí (2018, p. 561) lista as seguintes utilidades para a presença da filosofia na escola, em especial no ensino médio: 1) “abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum”; 2) “não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos”; 3) “compreender criticamente nosso presente”; 4) “compreender a significação do mundo, da cultura e da história”; 5) “conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências, na ética e na política”; 6) “dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade”.

Todas estas utilidades listadas por Chauí para a filosofia podem ser consideradas como formas de praticar e alimentar a atitude crítica. Alimentar a atitude crítica, esta função basilar da filosofia na educação, preconiza a desnaturalização promovida via debate e argumentação. De acordo com Manzi “naturalizar significa tomar algo como se fosse natural, mesmo que se trate de uma construção histórica” (2018, p. 586). A naturalização é um processo de

conformação, ou seja, de adequação ao modo-de-ser dominante (*Ibid.*, p. 585). A sedimentação ocorre quando a naturalização se torna calcificação, chegando ao ponto de não ser mais questionada, de não mais ser alvo de debates e discussões (*Ibid.*, p. 587).

Entre os fatores que favorecem a naturalização do neoliberalismo - até mesmo entre aqueles que são os mais prejudicados pelo endurecimento desta lógica - está a presença de um conformismo que facilita sua expansão. Através do conformismo a racionalidade neoliberal se solidifica ainda mais, como nova razão do mundo, chegando a um horizonte onde o explorado não só colabora, mas defende com unhas e dentes seus algozes. O conformismo produz a subalternidade que faz acreditar que os alguns nasceram para servir e ocupar as posições mais humildes da sociedade, sendo isso um fato natural aceitável e irreparável. Nesta concepção a educação não foi feita para corrigir a desigualdade social, mas para mantê-la e perpetuá-la. A subalternidade de classe impede a projeção de uma educação como força de transformação social.

Manzi Filho (*Ibid.*, p.585) compara estes processos de naturalização - que instauram o conformismo - com os grilhões citados Platão na alegoria da caverna, ou com aquela tradição¹⁸ problematizada por Descartes no Discurso sobre o Método¹⁹. A naturalização faz o ser humano se conformar ao social (*Ibid.*, p. 585), julgando como natural aquilo que foi produzido historicamente pelo poder

¹⁸ Não que a tradição seja um mal em si. A tradição importa para a filosofia, que visita suas fontes da tradição para engendrar novas inquietações e debates. O problema seria fixar-se na tradição de uma forma dogmática, sem questioná-la ou ressignificá-la, ou mesmo usá-la como instrumento de perpetuação da lógica dominante.

¹⁹ René Descartes, em sua obra "*Discurso sobre o Método*" (2024), questiona profundamente a tradição filosófica e científica de seu tempo, propondo uma abordagem radicalmente nova para a busca do conhecimento. Descartes introduz a dúvida metódica como um instrumento para alcançar a certeza argumentando que, para estabelecer um conhecimento verdadeiro, é necessário duvidar de tudo o que não é indubitável. Isso inclui questionar as crenças herdadas da tradição, os sentidos (que podem enganar) e até mesmo as verdades matemáticas (que poderiam ser fruto de um "gênio maligno" que nos engana). O pensador francês também critica o conhecimento baseado na autoridade, como o dos antigos filósofos e da Igreja e defende que o conhecimento deve ser construído a partir de fundamentos sólidos e claros, e não mais simplesmente aceito com base na tradição ou na autoridade de outros pensadores. Ao contrário da tradição que valorizava o conhecimento acumulado ao longo dos séculos, Descartes coloca a razão individual no centro do processo de busca pela verdade. Ele acredita que cada indivíduo, ao seguir o método correto, pode alcançar o conhecimento verdadeiro por si mesmo. Descartes propõe um método composto por quatro regras básicas: evidência (não aceitar nada como verdadeiro que não seja claro e distinto), análise (dividir os problemas em partes menores), síntese (conduzir o pensamento de forma ordenada, dos mais simples aos mais complexos) e enumeração (fazer revisões completas para garantir que nada foi omitido).

hegemônico. Esta naturalização colabora com guinadas antidemocráticas e autoritárias, pois se tudo já está pronto e dado, o que resta é se conformar ao caminho já estabelecido pelo receituário em vigor, se afastando de qualquer caminho de transformação social coletiva.

A naturalização só é possível graças à existência de ideologias²⁰, “que ocultam as relações de poder” (*Ibid.*, p. 587). A ideologia promove uma ocultação da realidade, impedindo os oprimidos perceberem quais são as verdadeiras origens dos seus grilhões. Sem esse enevoamento da realidade as classes dominantes não conseguem se manter na posição vantajosa em que se encontram. A educação é um terreno fértil para a implantação de ideologias, que muitas vezes usa professores e currículos para referendar a lógica normativa dominante. A ideologia, efetivada principalmente via educação, sedimenta a subalternidade, que faz acreditar que cada um nasceu para uma posição inferior, ou que os poderosos merecem o poder que detêm.

Partindo da percepção deste cenário e seus desdobramentos, principalmente para a educação e o ensino-aprendizagem de filosofia, chega-se à seguinte questão: como construir uma intervenção filosófica que questione os processos de naturalização, conformismo e subalternidade inculcados pela lógica dominante? O produto educacional apresentado no próximo capítulo deste trabalho objetiva atender a essa questão.

²⁰ Para Chauí (2008) a ideologia assume 3 funções principais: mascaramento da realidade, naturalização do *status quo* e ser instrumento de dominação. Como mascaramento da realidade, a ideologia funciona como uma espécie de véu que encobre a realidade social, apresentando uma versão distorcida e simplificada dos fatos. Ela oculta as contradições e as desigualdades, legitimando as relações de poder existentes. Como naturalização do *status quo* a ideologia transforma o que é histórico e social em algo natural e imutável. Dessa forma, as desigualdades sociais, por exemplo, são vistas como algo inerente à natureza humana ou à ordem social, dificultando a luta por mudanças. Como instrumento de dominação, a ideologia é utilizada pelos grupos dominantes para manter o poder e garantir a submissão dos grupos dominados. Ela cria um consenso em torno de determinados valores e ideias, legitimando a ordem social existente. A ideologia não é um ideário qualquer, mas um conjunto organizado de ideias que visa simultaneamente ocultar e legitimar a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política (*Ibid.*, p. 04).

Capítulo 3

A oficina de charges: dispositivo²¹ de educação menor

De acordo com Barra e Barreira (2021, p.141) a intervenção prática realizada no âmbito escolar é o foco da pesquisa no mestrado profissional em filosofia. Partindo dessa premissa pode-se afirmar que todo o arcabouço teórico apresentado anteriormente neste trabalho visa sustentar e impulsionar a intervenção prática proposta aqui neste capítulo final. Como estes autores também colocam, o processo de intervenção em sala de aula promove “uma interface entre a reflexão filosófica e a prática docente - algo indispensável aos mestrados profissionais voltados à formação de professores em sala de aula” (*Ibid.*, 143-144). Não se busca a “teoria pela teoria” (*Ibid.*, 142), mas um conjunto de articulações teóricas que fundamentam a intervenção filosófica realizada em sala de aula.

Alinhada com os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores a intervenção aqui apresentada objetiva responder a questão-problema desta pesquisa: “como criar uma intervenção prática, para o ensino-aprendizagem de filosofia, que possa funcionar como dispositivo de educação menor no atual contexto de racionalização neoliberal que perpassa a educação básica brasileira?” Denominada “oficina de charges” a intervenção aqui delineada busca construir esta interface que une a reflexão filosófica e a prática docente em filosofia.

Visando registrar a construção e a aplicação deste produto educacional este capítulo se organiza em duas partes principais. A primeira, de cunho pedagógico e metodológico, apresenta a educação menor, um conceito desenvolvido pelo filósofo

²¹ O conceito de dispositivo em Gilles Deleuze é influenciado pela obra de Michel Foucault, porém Deleuze traz novos contornos para este conceito, especialmente em seu texto "O que é um dispositivo?", publicado no livro "Dois Regimes de Loucos: textos e entrevistas" (1977). Nesse ensaio Deleuze não só interpreta, mas expande o conceito foucaultiano, integrando-o à sua própria filosofia. Para Deleuze um dispositivo é uma rede ou um conjunto de elementos heterogêneos que podem incluir discursos, instituições, arquiteturas, leis, práticas, saberes, etc. Esses elementos estão interconectados e funcionam juntos para produzir efeitos concretos. Ele enfatiza que um dispositivo não é apenas uma estrutura estática, mas um processo dinâmico que envolve forças e relações de poder. Deleuze amplia a noção de dispositivo, destacando que ele não é apenas repressivo, mas também produtivo. Trazendo este conceito para o contexto educacional, um dispositivo pode ser compreendido como um conjunto de estratégias, técnicas, normas, espaços, discursos e tecnologias que visam moldar comportamentos, saberes e formas de ser. Existem dispositivos educacionais operacionalizados para produzir conformismo e submissão, mas pode-se instaurar também na escola dispositivos que produzem a contestação e a resistência diante das forças e poderes hegemônicos. Isso significa que os dispositivos podem criar novas formas de pensar, aprender e resistir, especialmente quando há linhas de fuga que desafiam as estruturas estabelecidas.

brasileiro Silvio Gallo. A educação menor efetiva-se numa atuação pedagógica que instiga a desnaturalização de racionalidades colocadas como único modo-de-ser.

Em paralelo ao conceito de educação menor, o capítulo traz o conceito de oficina de pensamento, desenvolvido por Walter Kohan. A oficina de pensamento é compreendida como uma metodologia que permite desvencilhar-se do peso de marcos institucionais que inibem a promoção da educação como experiência de desnaturalização. Estes serão fundamentais para guiar a construção e a aplicação do produto educacional denominado “oficina de charges”, apresentado ao final deste capítulo. A oficina de charges visa exercitar a desnaturalização da racionalidade neoliberal e sua pretensão de único modo-de-ser possível.

3.1 Fundamentos pedagógicos e metodológicos da oficina

3.1.1 A educação menor

A racionalidade neoliberal instaura-se como processo de monopolização calculista da vida, inviabilizando saídas dissonantes ao seu modo de ser. A construção de sujeitos empresariais, como modelo impositivo de ser humano, é um processo que encontra na educação um aprazível canal para sua efetivação:

A função da escola, neste momento, é fornecer às empresas o capital humano que essas necessitam – para os diversos escalões, garantindo uma população capaz de consumir. Já que “com a qualificação do capital humano, efeitos benéficos aparecem também no âmbito do desenvolvimento socioeconômico local” (palavras do Instituto Ayrton Senna), promovendo emprego para se garantir o consumo. Nesta perspectiva, o processo de escolarização visa uma relação mercantil (oferecer mão de obra qualificada às empresas, de um lado, e produzir consumidores empregados, de outro) ou pelo menos deve se aproximar ao modelo do mercado. Ou seja, a despesa educativa deve ser rentável para as empresas utilizadoras do capital humano. (Gallo. 2020. p. 190)

Como já foi dito anteriormente, o NEM pode ser considerado um exemplo de reforma educacional neoliberal embasada nas ideologias de “capital humano” e “empresário de si mesmo”. Esta reforma fomenta uma adequação da escola às necessidades do mercado de trabalho. O ensino-aprendizagem de filosofia é impactado por esta reforma através de uma cooptação que molda este saber de acordo com as expectativas do mercado. Outro impacto está na precarização deste saber, que se concretiza principalmente através da diminuição de sua carga horária em alguns estados, além da perda do seu *status* de unidade curricular obrigatória.

Por não se alinhar a esta visão calculista da vida e da educação preconizada pela racionalidade neoliberal a filosofia, enquanto pensamento crítico, perde cada vez mais espaço neste tipo de reformas.

Mesmo reconhecendo as dificuldades próprias deste cenário, com possibilidades de resistência cada vez mais ausentes e enfraquecidas, ainda assim é possível viabilizar pequenas brechas que possibilitam a não conformação ao modelo dominante. A educação, mesmo sendo cada vez mais domesticada por poderes estatais e econômicos, ainda é campo para experimentar aportes de saída divergentes daqueles preconizados pela lógica normativa dominante.

Gallo (2002), partindo do conceito deleuze-guattariano de literatura menor, trata a prática de uma educação menor como um dispositivo potencializador de uma escola outra dentro da escola oficial (*Ibid.*, p. 171). A educação menor se faz através da construção dentro da escola de espaços que desafiam a sedimentação da lógica dominante. Porém, antes de prosseguir na análise da educação menor, é fundamental visitar as origens filosóficas e literárias deste conceito.

Deleuze e Guattari criaram o conceito de literatura menor ao analisarem a obra do escritor tcheco Franz Kafka, que a partir do idioma de seus opressores consegue a partir de uma subversão da linguagem oficial desenvolver uma literatura de denúncia e resistência contra o nazifascismo de sua época. O uso oficial da língua, chancelado pelos donos do poder, produz a literatura maior, presente nas obras, expressões, ideologias e documentos que legitimam o sistema opressor e sua barbárie. Semeando inconformismo e resistência através de uma reapropriação e reinvenção linguística a literatura menor subverte a lógica tida como oficial.

Através deste novo uso marginal da língua alemã Kafka consegue nas entrelinhas denunciar a baixeza daqueles que se arrogam como proprietários do idioma alemão. Proprietários que usam este idioma perversamente como instrumento de validação do preconceito e da barbárie. Através da subversão linguística Kafka retira a língua alemã deste domínio oficial para ressignificá-la através de inesperados e subversivos usos. É o processo que Deleuze e Guattari denominam desterritorialização, conceito central especialmente nas obras "*O Anti-Édipo*" e "*Mil Platôs*". Desterritorialização significa um processo de ruptura com

as estruturas fixas e os códigos pré-estabelecidos, abrindo caminho para novas formas de pensar, agir e existir.

Reinventando estes conceitos na educação, para Gallo (2002) a educação maior seria aquela oriunda dos gabinetes oficiais, das políticas públicas e planos estatais, das leis e normas produzidas por burocratas a serviço do poder, que muitas vezes desconhecem o chão das escolas. Já a educação menor “é um ato de revolta e resistência contra os fluxos instituídos e às políticas impostas” (*Ibid.*, p. 173). Como uma trincheira cavada pelo professor e sua turma, a educação menor funciona como dispositivo potencializador de uma escola outra:

O conceito da “educação menor” supõe, assim, experimentar outro modo de estar na sala de aula, na qual sujeitos assumem situações coletivas que lhes permitem produzir a possibilidade do novo. Supõe considerar as inúmeras e diferentes possibilidades que emergem em diferentes contextos escolares todos os dias, mas que são ocultados pela força e burocracia de uma educação maior, neoliberal, que foca em metas e meritocracias. Educação maior em que as questões de ordem são o cumprimento de programas e obtenção de um bom lugar no ranqueamento das avaliações de larga escala. O modelo escolar neoliberal nos remete a uma conduta protocolar que nos torna insensíveis, pois somos cobrados exaustivamente pela execução do que foi programado. A perspectiva da educação menor, por outro lado, nos desafia a trabalhar com relativa liberdade de escolha, com o que pode ser criado, inventado a partir de encontros, das imprevisibilidades, da singularidade de acontecimentos que atravessam o espaço escolar e afetam professores e alunos. (*Ibid.*, p. 195)

A racionalidade neoliberal perpassa diversos projetos educacionais em evidência na atual realidade brasileira, como o caso do NEM (Gallo. 2020, p. 195). Como uma racionalidade predominante, o neoliberalismo reforça a imposição de uma educação maior que visa a construção de sujeitos empresariais numa sociedade gerida por uma ótica calculista e consumerista. Este modelo educacional balizado pelo lucro inibe as possibilidades democráticas e libertárias da escola, sujeitando-a numa ordem protocolar, onde o professor torna-se um executor de um modelo homogeneizador aplicado verticalmente. Um modelo que usa a escola como instrumento para a validação e a execução do projeto hegemônico de poder.

Na contramão da lógica dominante, a educação menor visa abrir sendas de resistência através da prática docente. Como o próprio Gallo afirma, “age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (*Ibid.*, p. 175).

Trata-se de usar estratégias similares aos de um movimento grevista numa fábrica: “Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta” (*Ibid.*, p. 175).

3.1.2 A oficina de pensamento

Walter Kohan admite grandes dificuldades para a efetivação do ensino-aprendizagem de filosofia no contexto da educação formal, devido principalmente ao peso dos marcos institucionais oficiais na escola (2013, p. 76). Estes pesados marcos institucionais são frutos de expedientes típicos da educação maior.

Sendo a escola uma instituição alicerçada em noções de disciplina, de controle e sujeição, a experiência filosófica pode esbarrar num cenário institucional enrijecido, pouco favorável para o clima de inquietação e livre expressão necessário para a efetivação do ensino-aprendizagem deste saber:

Sentimos algumas tensões com os marcos institucionais escolares e também com as expectativas de nossos colegas e, de uma maneira mais geral, da comunidade escolar e de um contexto social e político mais amplo. Em relação ao primeiro, percebemos certa oposição entre o impulso filosófico a pensar e colocar em questão, sem limites fixos, aquilo que chamamos “realidade” e alguns rigores e pontos fixos da instituição escolar. Sentimos que o pensar está submetido a condições precisas e fortes na escola. Por isso, chegamos a duvidar se de fato é possível ensinar filosofia – como experiência do pensar filosófico, enquanto filosofar ativo dos sujeitos envolvidos na matéria – numa instituição em que a disciplina, o controle e a sujeição parecem estar muito mais à vontade do que a liberdade e a potência do pensar. (*Ibid.*, p. 76)

Uma forma alvissareira para contornar este desafio, segundo Kohan (*Ibid.*, p. 78), estaria na proposta de ensino-aprendizagem de filosofia como oficina do pensamento. Os marcos oficiais da escola emergem de um plano de educação maior, ou seja: aquele das macro políticas educacionais que através da escola buscam satisfazer a lógica normativa dominante. Já a oficina de pensamento está alinhada a uma proposta de educação menor que visa contornar criativamente as limitações impostas pelos marcos institucionais oficiais. A oficina de pensamento está inserida neste espaço da “escola outra” que se abre dentro da escola oficial:

Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a

leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade... dessa arte surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos. (*Ibid.*, p. 82)

A transmissão de conteúdo importa no ensino-aprendizagem de filosofia, e precisa ser valorizado na oficina do pensamento. Mas, além do domínio de conteúdo curricular, a oficina busca estabelecer outros processos pedagógicos, como a valorização da livre pesquisa, do debate democrático e da livre argumentação. A oficina é um dispositivo que afeta o pensamento, demonstrando a partir dos problemas e questões colocadas que propostas e ideais podem ser reinventadas e ressignificadas:

Quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas. Numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos e, então, das falas irradiam ideias e do atravessamento entre as ideias propostas novas ideias irrompem; laços afetivos se externalizam, criam e recriam no pensamento, com um filósofo, com uma ideia, com uma pergunta, com outros afetos; a escuta permite dar atenção ao que não parecia importante ser pensado; alimenta-se o desejo de querer pensar outra vez, de novo, mais outra vez o que tínhamos pensado tantas outras vezes sem reparar no que agora percebemos como decisivo. Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente. (*Ibi.*, p. 79)

A oficina começa antes mesmo de começar. Inicia com este convite levantado pelo professor de filosofia, um convite ao pensar. Como “alguém que convida outros a pensar” (*Ibid.*, p. 79), o professor de filosofia inicia o movimento de busca coletiva pelo conhecimento. Este convite não se estende somente aos estudantes, mas atinge o próprio professor, que também se convida para esta tarefa coletiva.

Textos, problemas e conceitos são os 3 elementos básicos da oficina do pensamento, na concepção de Kohan (*Ibid.*, p. 81). Há uma grande variedade de textos que podem ser tratados filosoficamente na oficina. Pode-se usar textos escritos específicos das tradições filosóficas, ou mesmo textos de outras áreas do saber, nos mais variados formatos, como contos, crônicas, poemas, músicas, ou

mesmo textos de outras áreas do conhecimento. O professor deve fazer uma seleção prévia e minuciosa desses textos, principalmente perguntando sobre a potência filosófica destes objetos e se estão adequados ao público da oficina.

Pode-se usar também textos visuais, como fotografias, pinturas, quadrinhos, gráficos, símbolos, propagandas, ou mesmo charges. O texto é a matéria prima sobre qual debruça o trabalho dos oficinairos, por isso devem ser selecionados de uma forma criteriosa, levando também em consideração o tempo disponível e o perfil do público alvo. A partir do texto chega-se aos problemas que irão fomentar as discussões e a busca por conceitos estabelecidos na oficina.

Independente do formato textual escolhido, o professor deve assumir sua posição de coordenador da oficina, principalmente apontando nos textos questões e problemas que vão alimentar o debate e a experiência filosófica. Além da mediação o professor deve zelar pelo uso racional do tempo e estabelecer regras que favorecem um debate profícuo e democrático.

3.1.3 A charge no Brasil: alguns aspectos históricos e pedagógicos

De acordo com Maia e Matias (2014, p. 1013) o gênero textual charge tem sua origem no jornalismo ilustrado francês dos séculos XVIII e XIX. Etimologicamente o termo charge tem origem no francês *charger*, significando originalmente “dispor cargas num cavalo, ou mesmo exagerar, ou atacar violentamente” (Cunha. 2010, p. 215). O peso, o ataque e o exagero, características marcantes da charge ao longo da história, estão presentes também em suas origens etimológicas.

No Brasil este gênero inicia com o ciclo de imigração européia do século XIX, que trouxe ao Rio de Janeiro uma formidável leva de artistas gráficos, pintores e desenhistas. Nestes primórdios a charge brasileira buscava reproduzir fielmente personalidades proeminentes da elite político-econômica, sem ainda apelar para traços mais caricatos (*Ibid.*, p. 1014).

Com o apoio de Dom Pedro II o imigrante alemão Henrique Fleiuss funda o Instituto Artístico Imperial (1863), uma tipografia que publica charges favoráveis ao governo, ao mesmo tempo que ataca os considerados inimigos do império (*Ibid.*, p.1014). Na segunda metade do século XIX se destaca o papel do artista italiano

Angelo Agostini, considerado o chargista mais influente do período imperial, com caricaturas satíricas sobre personagens e situações sociais e políticas típicas da sociedade de seu tempo. Mesmo se dedicando a assuntos nacionais, na fase imperial a charge brasileira ainda seguia presa ao modelo europeu, com características elitistas, detalhistas e formais.

Nas charges deste período sobressai a função crítica e o conteúdo ideológico, tendo como o objetivo central não apenas o humor, mas também a reflexão sobre a situação política e social da época (*Ibid.*, p. 1015). Porém, esta crítica ainda tinha um alcance limitado: questões sociais mais profundas - como o racismo e a desigualdade social - ainda eram tabus para esse gênero na época.

Ao final do século XIX, com o fim da monarquia e o início da república, as revistas ilustradas que faziam crítica social e oposição ao governo foram extintas (*Ibid.*, p. 1016). Devido ao caráter autoritário do novo regime as poucas revistas autorizadas são totalmente controladas por um governo militar, não oferecendo qualquer espaço para expressões críticas mais contundentes. Somente nos governos civis de Prudente de Moraes e Campos Sales (1894 - 1902) alguma liberdade foi possível para que charges de teor mais crítico e satírico voltassem a circular.

Com a atenuação da censura surgem no início do século XX novas revistas ilustradas, como *A notícia ilustrada*, *O mosquito*, *O besouro*, *A cigarra*, *A bruxa*, todas com grande espaço para o gênero chargístico. Personagens como *Zé Povo* e *Jeca Tatu* atestam que neste período a charge brasileira abandona a formalidade do modelo europeu para assumir características mais nacionais num estilo mais espontâneo e conceitual:

Neste momento, a charge encontra-se em um processo de despolitização, iniciado a partir da implantação do governo republicano. O texto verbal é o principal elemento para dar sentido ao gênero, e, aos poucos, este vai se tornando mais curto e rápido. Explorando apenas o humor, o gênero esvai toda a carga crítica que possuía antes, evita a agressividade e, por vezes, reforça apoio a certos políticos. Essa característica volúvel da charge em relação a sua função conserva-se até a década de 30. (*Ibid.*, p. 1017-1018)

A partir da década de 1930 a história da charge brasileira inicia uma nova fase estilística, principalmente com André Guevara, que devolve à charge sua

vocação de crítica política. Os textos tornam-se mais curtos, ou até mesmo ausentes, assumindo um estilo fortemente conceitual e minimalista. Guevara libertou a charge da palavra, possibilitando ao leitor fazer uma livre interpretação da imagem, sem se sujeitar a uma interpretação já pronta provocada pelo excesso de falas e legendas.

No período da ditadura militar (1964 - 1985), devido à incessante censura, as charges com conteúdo crítico ao poder oficial são produzidas na clandestinidade, em pequenas tipografias. Com forte viés satírico e contestador; explorando o humor, a ironia e o sarcasmo para ridicularizar e denunciar o regime vigente; assumem o papel de arte subversiva (Pinho. 2022, p. 34). Mesmo com intensa perseguição e censura foi um período de rica produção para este gênero. Não é exagero afirmar que foi esta a fase mais célebre e criativa da produção chargista brasileira. A charge consolidou-se como instrumento de crítica política e social, principalmente através de nomes como Ziraldo, Borjalo, Fortuna, Jaguar, Claudius, Appe, Lan, Santiago, Juska e Henfil.

Alguns veículos inicialmente alternativos alcançaram na época alguma notoriedade, sobrevivendo bravamente por algum tempo, mesmo enfrentando ferrenha censura e perseguição. Muitas vezes, para escapar dos censores, usavam o recurso da sofisticada ironia e da metáfora para criticar o regime sem despertar a ira dos censores. Vale citar o nome de alguns destes jornais e revistas da época, onde a charge tinha sempre forte presença: Pif Paf (1964), Realidade (1966-1976), O Pasquim (1969-1991), Opinião (1972-1977), Movimento (1975-1981) e O Lampião da Esquina (1978-1981) (*Ibid.*, p. 35).

A partir da redemocratização (1985) a produção do gênero continua prolífica no Brasil, mantendo o traço que une humor e crítica político-social. Laerte, Angeli, Belmonte, Nani, Son Salvador, Duke, Afo, Quinho e Glauco são alguns nomes memoráveis deste período. O perfil dos chargistas, porém, se mantém como masculino, branco e de classe média, ainda sem uma representatividade que alcança a diversidade social e cultural brasileira. Mesmo com o retorno formal da democracia, ainda há muitos relatos de perseguição e censura contra chargistas e suas obras no Brasil, inclusive nos tempos atuais (*Ibid.*, p. 43).

Desde meados dos anos 1990, com o advento e a crescente massificação do uso da rede mundial de computadores, os chargistas encontram neste meio uma ferramenta poderosa para a divulgação de seus trabalhos. Atualmente soma-se a isso o poder de alcance das redes sociais, que possibilitam o artista divulgar suas criações mesmo sem estar atrelado a uma grande empresa de comunicação.

De maneira geral, o objetivo da charge é “apresentar criticamente um problema, um fato ou um acontecimento que possa interessar à sociedade na qual se insere” (*Ibid.*, p. 1019). Através da sátira, do exagero, do absurdo e do delírio, este gênero textual instiga a reflexão crítica sobre temáticas contemporâneas:

Entendemos que a charge constrói-se por meio da intertextualidade entre os diversos acontecimentos e faz uso do sistema de linguagem verbal e não-verbal para recriar a realidade sempre de forma humorística, crítica e satírica, muitas vezes também irônica. A charge, através dos recursos pictóricos, permite ao leitor realizar uma leitura rápida e interpretar as informações a partir de diferentes conhecimentos. O gênero vincula-se à realidade, contudo faz críticas e às vezes provoca o riso em quem o lê. Em seu aspecto discursivo, a charge representa, em uma única imagem, a narração de um fato, a descrição de um problema e uma opinião satírica sobre a temática, o que nos faz presumir que o leitor é encarregado de relacionar a temática abordada ao fato que a originou e deduzir o motivo da crítica. Se isto não acontecer, certamente a compreensão do texto se distanciará da real proposta do enunciador. (*Ibid.*, p. 1024)

Trazendo em si elementos artísticos, literários, históricos, culturais e de crítica social a charge possui latente aplicação pedagógica. Ao criticar os poderes estabelecidos, revelando suas contradições e hipocrisias, a charge desperta a argumentação e o debate sobre temas provocativos. Nesse sentido este gênero também possui forte apelo filosófico, pois instiga uma formação crítica e um olhar investigativo sobre a vida, a sociedade e as relações humanas. No entanto, para atingir seus objetivos educacionais, pressupõe alguns pré-requisitos por parte do leitor, como razoável nível de compreensão dos temas e sagacidade para entender as ironias e o sarcasmo, bem como as metáforas utilizadas pelo autor.

O professor de filosofia, como mediador neste processo de estudo e análise de charges, tem papel fundamental, inicialmente tendo perspicácia para selecionar charges conectadas com a temática em estudo. Apoiado nesse gênero, o docente instiga a reflexão levantando questões e abordando perspectivas que provoquem o debate sobre o tema sugerido pela charge. Uma charge, um professor e uma turma

aberta ao debate: três elementos potentes que numa conjugação colaborativa podem abrir uma poderosa senda rumo ao pensamento crítico e a desnaturalização de lógicas impostas e sedimentadas.

O uso pedagógico da charge favorece também a multidisciplinaridade. A charge provoca questões que envolvem simultaneamente diversos saberes, como filosofia, sociologia, história, geografia, artes e língua portuguesa, o que justifica seu uso em diversas formas de atividades multidisciplinares. Além do mais, o uso das charges em atividades escolares se justifica também devido a constante presença deste gênero em certames externos, como ENEM, PAS, vestibulares e concursos públicos.

3.2 A oficina de charges: proposta de intervenção prática²²

a - Justificativa

A oficina de charge incrementa o ofício docente em filosofia, dando contornos mais significativos ao ensino-aprendizagem deste saber. Como dispositivo de educação menor instiga um clima investigativo mais favorável à experiência filosófica, visando despertar a desnaturalização de um modo-de-ser com pretensões hegemônicas. Em paralelo alimenta o debate sobre valores e práticas que apontam para um modelo social divergente da hegemonia neoliberal.

b - Objetivo geral

Numa toada coletiva e colaborativa favorecer a pesquisa e o debate filosófico sobre a presença da racionalidade neoliberal e suas consequências sobre o ser humano, a sociedade e a natureza.

c - Objetivos específicos

- Discutir as características da racionalidade neoliberal e suas impactos no contexto sócio-econômico e subjetivo atual;
- Apresentar a charge como instrumento filosófico que instiga o pensar crítico sobre a realidade;

²² As charges utilizadas no produto educacional são de domínio público ou tem seu uso expressamente autorizado pelo autor para fins acadêmicos que não objetivam lucro.

- Vislumbrar, partindo dos princípios do comum e da democracia, valores e práticas que apontam para a construção de um modelo de sociedade pautado em valores mais coletivos e democráticos;
- Estimular a confecção de charges como forma de expressão artística e filosófica diante da realidade vigente.
- Instigar a compreensão de alguns conceitos básicos dentro desta temática, como neoliberalismo, comum, democracia, naturalização e desnaturalização.

d - Público alvo

Estudantes do ensino médio (EJA ou regular).

e - Duração

5 encontros de 50 minutos (Totalizando 250 minutos de oficina)

f - Método avaliativo

- Presença e a participação em todas as atividades da oficina;
- Criação e a apresentação (em grupo) de uma charge, como forma de expressão crítica, artística e filosófica diante da temática neoliberal e seus contornos humanos e sociais.

3.2.1 Detalhamento dos encontro da oficina

PRIMEIRO ENCONTRO

a - Tema: “A história da charge no Brasil: uma possibilidade de expressão crítica”.

b - Duração: 1 aula (50 minutos).

c - Material didático: Quadro escolar e retroprojektor.

d - Objetivos: Compreender alguns aspectos históricos, sociais e culturais sobre a presença da charge na história política do Brasil, destacando seu viés crítico-satírico e a evolução histórica do gênero. Em paralelo estimular o debate sobre a liberdade de expressão e as possibilidades de problematização da realidade proporcionada por este gênero.

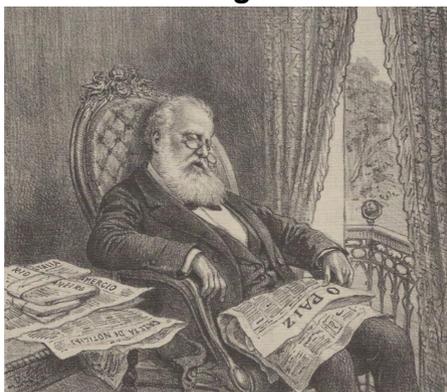
e - Procedimentos: Inicialmente o professor resumidamente explica o que é uma oficina do pensamento e quais os seus objetivos. Em seguida, o professor introduz o gênero chargístico, demonstrando suas possibilidades educacionais e filosóficas. Em seguida apresenta as 3 charges selecionadas para este encontro, abordando também o contexto histórico de cada uma. Por último convida a turma discutir e analisar as charges, não se esquecendo de contextualizar as temáticas que estas abordam.

f - Sugestões de questões para motivar o debate:

- 1) “Ao longo da história brasileira a charge sempre foi um instrumento de crítica sócio política?”
- 2) “Por que, em alguns momentos da história brasileira, charges foram censuradas e chargistas foram perseguidos?”
- 3) “Hoje um chargista tem total liberdade para expressar sua crítica e arte?”
- 4) “Existem limites para a liberdade de expressão? Se sim, quais são?”
- 5) “Como vocês analisam as charges deste encontro?; Que reflexões podem ser feitas partindo destas charges?; Quais críticas sociais vocês percebem nas charges?”

g - Charges utilizadas no primeiro encontro:

Charge 1



Disponível em: [Ficheiro:Pedro II por Agostini, sem texto.png – Wikipédia, a enciclopédia livre](#) (Acesso em 13/09/2024)

Autor: Angelo Agostini

Título: “ O sono do imperador”

Ano: 1887

Breve contextualização: A charge satiriza o imperador brasileiro da época, Dom Pedro II, retratando-o como uma figura senil, dormindo com um jornal na mão. O objetivo da charge é ridicularizar o imperador, representando-o como uma figura ultrapassada, desconexo com a realidade de seu tempo e com as mazelas do país. A charge demonstra a vocação crítica-satírica deste gênero no Brasil, característica presente desde seus primórdios.

Charge 2



Disponível em: [LUGOUV+ART: A ARTE DE ANDRÉS GUEVARA](#) (Acesso em 13/09/2024)

Autor: André Guevara

Título: “Os 4 cavaleiros do Apocalipse”

Ano: 1944

Breve contextualização: A charge representa, de uma forma caricata, os líderes dos países do Eixo na Segunda Guerra Mundial cavalcando acompanhados da morte. Adolf Hitler (Alemanha nazista), Benito Mussolini (Itália fascista) e Hirohito (Imperador do Japão) tinham interesses em comum, como a expansão territorial, a criação de impérios e a derrubada da ordem internacional pós-Primeira Guerra Mundial. Estes 3 chefes de governo nunca se encontraram, apesar de Mussolini e Hitler se reunirem regularmente. Estes países assinaram o Pacto Tripartite, uma aliança militar que selou a cooperação entre as três nações. A imagem satiriza o caráter apocalíptico desta aliança, que tanta destruição e morte provocou naquele momento. Esta charge exemplifica o tom mais conceitual e minimalista que o gênero adquiriu no Brasil após a década de 1940, diferente do realismo e formalismo dos primeiros chargistas brasileiros.

Charge 3



Disponível em: [Ame-o ou... Deixe-o | Enciclopédia Itaú Cultural](#) (Acesso em 13/09/2024)

Autor: Ziraldo

Título: “Ame-o ou...deixe-o”

Ano: 1970

Breve contextualização: A frase “Brasil: ame-o ou deixe-o” foi um slogan de propaganda favorável à ditadura brasileira, amplamente disseminado na década de 1970. O slogan, que era exibido acompanhado da bandeira nacional, reflete o caráter autoritário e violento do regime militar brasileiro, que não admitia opositores e contestações ao regime. Num período marcado por uma perseguição sistemática coordenada pelo regime, o slogan soava como uma intimidação: “para ficar aqui é preciso não só aceitar passivamente, mas também colaborar com o fortalecimento do regime. Os não alinhados não são bem vindos no país”.

SEGUNDO ENCONTRO

a - Tema: “Refletindo sobre o neoliberalismo e suas consequências”

b - Duração: 1 aula (50 minutos)

c - Material didático: quadro escolar e retroprojektor

d - Objetivos: Partindo da análise das charges, apresentar as características da ordem neoliberal e as consequências deste modelo para a economia, as relações sociais e a natureza. Em paralelo, demonstrar as vastas possibilidades do gênero chargístico como recurso de fomento à reflexão sobre a realidade socioeconômica e política.

e - Procedimentos: Inicialmente o professor faz uma breve explanação sobre o que é o neoliberalismo e quais suas consequências mais significativas na realidade social. Em seguida as charges serão apresentadas, para a partir destas discutir as características do neoliberalismo e suas consequências.

f - Sugestões de questões para motivar o debate:

1) “Como funciona a racionalidade neoliberal? Quais as principais consequências desta racionalidade que podemos perceber no mundo hoje?”

2) “Quais as situações e problemas abordados pelas charges apresentadas hoje?; “Qual a conexão destas charges com as características da ordem neoliberal?”

g - Charges utilizadas no encontro 2:

Charge 4



Disponível em: [Os cartuns de Andy Singer | Catálogo de Indisciplinas](#) (Acesso em 15/09/2023)

Autor: Andy Singer

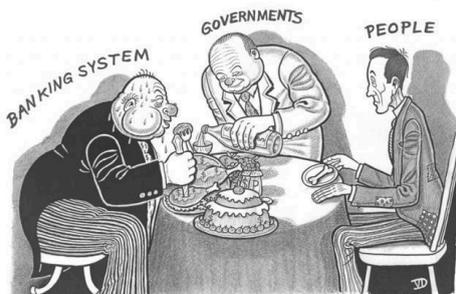
Título: “O pensador”

Ano: 2006

Breve contextualização: A charge faz referência à obra *O Pensador (Le Penseur)*, escultura de bronze do artista francês Auguste Rodin, finalizada em 1902. Ao colocar um homem contemporâneo, de terno e gravata, na emblemática posição reflexiva da estátua de Rodin, mas agora em cima de uma montanha de produtos descartados, a charge evoca questionamentos sobre o excessivo consumismo típico

da sociedade neoliberal. O consumismo é apresentado na charge como fuga, ou como um processo acumulativo insaciável que alimenta a insatisfação. Outra problematização possível está na relação entre consumismo com a destruição da natureza.

Charge 5



Disponível em: [Dívida externa e fome: rotas estruturais do capitalismo dependente - IEELA](#) (Acesso em 15/09/2024)

Autor: Vall Dickie

Título: “O sistema”

Ano: 1979

Breve contextualização: A charge questiona, através dos recursos da metáfora e da sátira, a relação entre governos e sistemas bancários. O governo, representado pelo garçon, serve gentilmente o sistema bancário, representando por um homem obeso que se empanturra de comida. Já o povo é representado como um sujeito magro e triste, que nada come, mas só observa triste e desanimado a comilança do rico. Na ordem neoliberal os governos são mais do que colaboradores, mas viabilizadores desse sistema. Através de incentivos fiscais, do lobby político e de uma série de oportunos desembaraços, os governos dão livre expansão para as empreitadas neoliberais e sua sanha acumulativa. O estado mínimo é destinado aos pobres e marginalizados, pois para as elites e grandes empresas o estado é um fiel apoiador de seus projetos. Os desprivilegiados são os que mais perdem nessa relação promíscua entre neoliberalismo e governos, principalmente devido às políticas de austeridade que promovem cortes em gastos sociais e a derrubada de direitos trabalhistas.

TERCEIRO ENCONTRO

a - Tema: “Possibilidades de resistência diante da ordem neoliberal”

b - Duração: 1 aula (50 minutos)

c - Material didático: Quadro escolar e retroprojeto

d - Objetivos: Além de continuar a discutir as características e consequências da ordem neoliberal, o encontro visa discutir possíveis valores e práticas alternativas que possibilitem contornar os desafios impostos pelo neoliberalismo. O comum e a democracia são colocados como princípios que podem nortear saídas diante da privatização autoritária da vida efetivada na sociedade neoliberal.

e - Procedimentos: O professor, partindo das charges exibidas, questiona se há alguma possibilidade de contornar ou mesmo de romper com o cenário apresentado. Se há alguma possibilidade de fuga e rompimento, quais valores e práticas colaboram no sentido de construir um modelo social divergente da ordem neoliberal? O comum e a democracia podem ser considerados como fundamentos desse novo modelo social?

f - Sugestões de questões para motivar o debate:

1) “Quais questionamentos as charges fazem sobre a nossa realidade atual?”

2) “Quais valores e práticas colaboram no sentido de construir um modelo social divergente da ordem neoliberal?”

3) “Como os princípios do comum e da democracia podem colaborar com a construção de um modelo social mais justo, inclusivo e igualitário?”

g - Charges utilizadas no encontro

Charge 6



Disponível em: [Charge à Classe](#) (Acesso em 16/09/2024)

Autor: Lucas Fier

Título: “Privatização da biodiversidade”

Ano: 2016

Breve contextualização: A charge representa, de maneira caricata, a privatização da biodiversidade, empreendimento efetivado dentro de uma lógica empresarial com consequências destrutivas para a natureza e as comunidades humanas que dependem da biodiversidade para existirem. O neoliberalismo é representado caricatamente como um sujeito de terno, olhar malicioso e longos braços que agarram a biodiversidade e as comunidades tradicionais que vivem nestes espaços. O neoliberalismo, ao colocar o lucro como valor supremo, busca transformar a biodiversidade em mercadoria comercializável, concebendo assim uma relação utilitarista do ser humano com os bens naturais. Esta prática neoliberal impacta não só a conservação ambiental, mas a sobrevivência de diversas comunidades que vivem nestas áreas, como agricultores tradicionais, pescadores, extratores, povos indígenas e quilombolas. Estes povos geralmente seguem uma outra dinâmica relacional, compreendendo a natureza como tesouro comum e grande mãe de todos os povos. Indo mais além, toda a humanidade é vítima desta apropriação calculista dos recursos naturais.

Charge 7



Disponível em: [O capitalismo radicaliza o neoliberalismo | by André Lobão | Anticapitalista e antifascista | Medium](#)

Autor: Lucas Fier

Título: “O capitalismo radicaliza o neoliberalismo”

Ano: 2019

Breve contextualização: A charge representa, de maneira metafórica, os movimentos sociais como força necessária para conter os efeitos drásticos do avanço neoliberal sobre o mundo e a vida. Na imagem o povo, organizado em movimentos sociais, tenta bloquear o avanço neoliberal, simbolizado por um navio pirata guiado por um sujeito enraivecido. Os movimentos sociais, apesar da ferrenha perseguição e tentativas de desarticulação sofridas em governos de cunho neoliberal, ainda assim resiste mundo afora, afrontando e desmedida fome do capital por lucro e destruição. Uma das estratégias usadas pela razão neoliberal para inviabilizar os movimentos sociais é inculcar no imaginário coletivo a imagem destes grupos como arruaceiros perigosos movidos por interesses partidários. Em paralelo distorcem a noção de direitos humanos, apresentando-os como uma legislação que só protege “bandidos” e fortalece a criminalidade. Ao descredibilizar os movimentos sociais e os direitos humanos, o neoliberalismo reforça sua pretensão de monopolizar o mundo e a vida, num cenário onde alternativas que destoam de sua lógica são demonizadas.

QUARTO ENCONTRO

a - Tema: “Criando charges numa oficina do pensar”

b - Duração: 1 aula (50 minutos)

c - Material didático: Material para desenho, como folha branca, lápis de colorir, canetinhas coloridas, giz de cera, pincel e tinta.

d - Objetivos: Os estudantes, organizados em grupos, serão instigados a produzirem suas próprias charges sobre temáticas relacionadas à presença da racionalidade neoliberal no atual contexto político e socioeconômico. Para tranquilizar os estudantes, o professor reforça que o importante nesta atividade não é uma perfeita expressão técnica e artística, mas conseguir materializar seu posicionamento e sua expressão crítica diante do tema através do recurso do charge. Ideias e práticas de resistência diante da disseminação do receituário neoliberal também podem ser abordadas pelas charges criadas neste encontro final da oficina.

e - Procedimentos: Para a produção de charges a turma será dividida em grupos com 3 ou 4 componentes. Os grupos criaram charges sobre as consequências da racionalidade neoliberal, como a desigualdade social, a concentração de renda, a destruição do meio ambiente, o consumismo, o individualismo e a meritocracia. Outra alternativa é abordar nas charges valores e práticas que apontam para um modelo social diferente daquele preconizado pela ordem neoliberal.

QUINTO ENCONTRO

a - Tema: “Apresentando e discutindo as charges criadas pela turma”

b - Duração: 1 aula (50 minutos)

c - Material didático: Quadro escolar e retroprojetor

d - Objetivos: Apresentar e discutir as charges criadas pelos grupos.

e - Procedimentos: Cada grupo apresenta sua charge para a turma. Para facilitar a visualização das charges a sugestão é fotografar cada charge, para apresentá-la

pelo retroprojetor. Após cada apresentação o professor motiva o debate, partindo das temáticas que a charge aborda.

3.3 Relatório de aplicação da intervenção

3.3.1 Breve contextualização da escola onde a intervenção foi aplicada

A intervenção foi realizada em 3 turmas do 3º período da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)²³, na escola CEF (Centro de Ensino Fundamental) 312, localizada na região administrativa de Samambaia, periferia do Distrito Federal. Nos turnos matutino e vespertino esta escola recebe estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), atendendo 1178 estudantes em ambos os turnos. No turno noturno a escola recebe unicamente estudantes da 3ª etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos), tendo atualmente 183 matriculados distribuídos em 8 turmas. Em sua estrutura física a escola conta com 22 salas de aula, biblioteca, sala de música, sala de vídeo, refeitório e 2 quadras esportivas, sendo uma coberta.

Samambaia, RA (Região Administrativa) onde está inserida a escola, foi fundada em 25 de outubro de 1989, tornando-se a 12ª RA do Distrito Federal. De acordo com o censo demográfico de 2022 Samambaia tem 218.840 habitantes, sendo a segunda região administrativa mais populosa do Distrito Federal, atrás apenas de Ceilândia, que tem 287.023 habitantes.

Samambaia possui um IDH de 0,755, ocupando a 26ª posição entre todas as 35 RAs do Distrito Federal. O IDH de Samambaia encontra-se próximo ao IDH médio brasileiro, que é de 0,760 (de acordo com uma pesquisa de 2022), porém muito distante dos IDHs mais elevados do Distrito Federal, como o do Lago Sul (0,955) e o do SIA (0,952), o que reflete o cenário de latente desigualdade social vivenciada na capital federal (PNUD Brasil. 2013).

Criada inicialmente como um projeto de moradia popular, Samambaia vive atualmente um amplo processo de crescimento demográfico e desenvolvimento,

²³ A EJA está organizada em 3 etapas: 1ª etapa (equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental), 2ª etapa (equivalentes aos anos finais do ensino fundamental) e 3ª etapa (equivalente ao ensino médio). Cada etapa está dividida em períodos semestrais, que equivalem aos anos do ensino fundamental e médio.

impulsionado pela chegada de novos moradores das classes B e C²⁴, formados em sua maioria por pequenos empresários e servidores públicos que fogem do custo de vida mais elevado das regiões mais próximas ao Plano Piloto.

Samambaia, mesmo sendo uma região periférica, foi criada a partir de um planejamento urbanístico inspirado no Plano Piloto de Brasília, o que possibilita oferecer uma razoável estrutura urbana, com vias públicas amplas e notável quantidade de equipamentos públicos, como escolas, creches e unidades de saúde. Porém, devido ao incessante crescimento demográfico, a quantidade atual de serviços públicos nas áreas da educação, segurança, cultura, lazer e saúde, encontra-se bastante aquém das necessidades de sua crescente população.

A intervenção prática, denominada oficina de charges, foi aplicada em turmas do 3º período, o que equivale ao 3º ano do ensino médio, entre os dias 1º a 31 de outubro de 2024. Vale notar que a escola enfrenta um sério problema da evasão escolar, com elevado número de estudantes ausentes e desistentes, algo próximo de 40% dentre todas as matrículas deste turno segundo informações do secretário escolar. A aplicação da oficina contou com a presença de 58 estudantes de 3 turmas.

Após dialogar com os estudantes, os colegas professores e os membros da direção escolar, trago uma breve relato sobre a realidade socioeconômica dos estudantes que participaram da oficina. Há dois perfis médios entre os estudantes da EJA do CEF 312 de Samambaia. O primeiro perfil é formado basicamente por estudantes mais maduros, entre 30 e 50 anos de idade, que geralmente trabalham durante o dia. Estes estudantes, devido a diversas dificuldades econômicas e sociais, não tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio na idade esperada e ficaram muito tempo longe das carteiras escolares, mas agora tentam concluir esta etapa formativa. São estudantes que já chegam cansados à sala de aula, devido a uma rotina de trabalho extenuante. Apresentam grande dificuldades de aprendizagem, principalmente devido à longa pausa que fizeram em sua formação

²⁴ De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), que classifica a classe social de acordo com sua renda familiar, a sociedade brasileira está hierarquizada nas seguintes classes sociais: Classe A: Renda domiciliar superior a R\$ 24,8 mil, Classe B: Renda domiciliar entre R\$ 8 mil e R\$ 24,8 mil, Classe C: Renda domiciliar entre R\$ 3,3 mil e R\$ 8 mil e Classe D/E: Renda domiciliar até R\$ 3,3 mil.

escolar, o que exige dos professores uma adequação metodológica visando contornar essas limitações.

O segundo perfil médio percebido entre os estudantes da EJA tem uma faixa mais baixa, entre 18 e 25 anos. Muitos nesta faixa etária não trabalham e devido a uma série de fatores, como a desmotivação e problemas familiares. Também não conseguiram terminar o ensino médio na idade esperada e se matricularam no EJA para concluir esta etapa de uma forma mais rápida. Como não ficaram tanto tempo longe da escola, apresentam um nível um pouco melhor de aprendizagem.

Neste bate papo com os discentes recolhi alguns problemas citados por eles como principais fatores que afetam sua qualidade de vida como estudantes e moradores da periferia do Distrito Federal: *difficultades em acessar serviços públicos de qualidade, principalmente segurança e educação; desemprego; baixa remuneração; violência doméstica; dificuldades em adquirir um imóvel próprio; alto custo do aluguel em Samambaia; alto custo de vida no Distrito Federal; poucas opções de lazer em Samambaia; violência urbana, com uma rotina de roubos em pontos de ônibus, roubos a transeuntes e invasão de residências.*

De maneira geral a convivência nesta escola, durante o turno noturno, é tranquila e agradável, com raríssimos casos de indisciplina e conflitos entre os discentes e dos discentes com os docentes. O maior desafio, citado em conversas com a direção e colegas professores, são de ordem pedagógica, pois os estudantes apresentam muitas dificuldades na aprendizagem. Alguns, mesmo cursando uma etapa equivalente ao ensino médio, não dominam habilidades básicas requeridas para esta etapa, como a leitura e a interpretação de textos e o domínio das quatro operações básicas da matemática. Uma saída usada pelos professores para contornar esta situação está em adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes, muitas vezes oferecendo o currículo de maneira aligeirada.

Outra saída, citada pelos professores para tornar a educação mais significativa neste contexto, está em abandonar uma formação mais vertical, explanativa e teórica, para assumir uma metodologia educacional mais participativa, focada em problemas concretos do cotidiano, trazendo temáticas mais contextualizadas, que em tese despertariam um olhar mais afetivo nestes

estudantes. Debates, pesquisas em grupo e oficinas estão entre os procedimentos mais adotados pelos professores nesta tentativa de superar essas limitações.

Em cada semestre a escola realiza um projeto pedagógico que envolve todos os professores e estudantes, valendo 20% da nota total em todas as disciplinas. Em 2024, no primeiro semestre, este projeto foi voltado para as ciências, com cada turma apresentando e contextualizando um experimento científico. Já no segundo semestre de 2024 o projeto foi um sarau sobre o tema “Mulheres negras brasileiras em destaque na atualidade”, onde cada grupo preparou uma apresentação artística (Teatro, música, dança, poesia) sobre uma recente personalidade negra feminina de destaque nacional. Este tipo de projeto, tocado de forma coletiva, horizontal e participativa, tem grande adesão por parte dos estudantes da escola, bem mais do que atividades avaliativas tradicionais de cunho individual, como as provas escritas.

3.3.2 Avaliando os encontros da oficina de charges:

- **Primeiro encontro:** Os estudantes se mostraram receptivos à atividade, porém encontraram algumas dificuldades para acompanhar o panorama histórico sobre a evolução das charges no Brasil, possivelmente devido à falta de compreensão sobre estes momentos históricos. Somente após a devida contextualização histórica feita pelo professor houve uma melhor compreensão histórica. Quando a apresentação se concentrou na análise das 3 charges selecionadas para o encontro, os estudantes mostraram-se mais interessados e participativos. Nesse sentido percebe-se que o texto visual tem um maior impacto e penetração neste contexto escolar específico. O debate, realizado ao final do encontro, foi bastante participativo, exigindo uma mediação constante do professor no sentido de controlar o uso do tempo.

- **Segundo encontro:** A análise das charges foi um momento bastante participativo, com diversos estudantes expondo sua análise sobre as imagens apresentadas. Não houve um consenso sobre o significado de cada charge. Ao final, o debate mostrou-se ser um momento oportuno, potente em expressão filosófica. Apesar de objetivar exercitar a desnaturalização da lógica neoliberal este objetivo foi alcançado parcialmente, já que um número significativo de estudantes disseram concordar com esta lógica, não vendo nela quaisquer problemas.

- **Terceiro encontro:** Em alguns momentos houve algum nível de conflito ideológico, com alguns estudantes defendendo o modelo capitalista, enquanto outros criticavam este modelo. O professor tentou contemporizar quando a discussão tornou-se mais acalorada, lembrando as regras de um debate democrático. O professor também alertou que é através do embate de ideias que podemos observar o problema sob diversas perspectivas. Também lembrou que num debate o respeito pela posição de outrem, mesmo na discordância, deve ser uma premissa básica. Deve-se aprender a contestar ideias, mas nunca atacar pessoalmente seu defensor. Em relação à democracia, houve praticamente um consenso sobre a sua validade, com diversas falas no debate destacando que sem a democracia a liberdade e os direitos humanos estão constantemente ameaçados. Porém houve aqueles que ainda defendem a lógica neoliberal como o mais adequado para a organização do mundo e da vida.

- **Quarto encontro:** A maior parte dos estudantes alegou ter dificuldades em desenhar. Este entrave foi contornado pelo professor, que alegou que o importante nesta atividade não seria uma exata expressão artística, mas a livre expressão dentro das possibilidades e limitações técnicas de cada um. O foco da atividade está em valorizar a expressão crítica e artística diante da temática da oficina. O objetivo da atividade não é mensurar a qualidade artística das obras, mas perceber que o estudante conseguiu se expressar criticamente diante do tema colocado. Neste sentido a mensagem oferecida pela charge seria mais importante que a sua qualidade artística. Animados por estas observações apresentadas pelo professor, os grupos se sentiram mais à vontade e engajados na criação de suas charges. Este foi um momento de bastante ajuda mútua entre os grupos, que trocaram entre si sugestões e materiais visando realizar o trabalho com mais eficácia. A questão ecológica, como uma consequência nefasta do neoliberalismo, foi o tema mais abordado nas charges, talvez devido ao momento que a cidade estava vivendo na época: uma terrível seca, acompanhado de uma onda deliberada de queimadas que prejudicou a qualidade do ar no Distrito Federal por semanas.

- **Quinto encontro:** Alguns estudantes não quiseram falar, alegando serem tímidos ou não terem ideias suficientes para uma explicação mais contundente. No entanto, todos os grupos de alguma forma apresentaram oralmente suas charges, em sua maioria tecendo críticas à exacerbação do lucro que compromete o

presente e o futuro do ser humano e da natureza. Os grupos também comentaram sobre a necessidade de discutir e implantar um modelo social pautado em valores mais coletivistas e ecológicos, diferente do modelo preconizado pelo capitalismo. Algumas apresentações defenderam o modelo liberal, mas também propondo revisões neste modelo. Todas as apresentações foram aplaudidas e bem acolhidas pelos colegas. Ao final as charges foram expostas nos corredores da escola.

3.3.3 Conclusão sobre a aplicação da intervenção

A oficina de charges, realizada através de 5 encontros, pode ser considerada uma intervenção válida, pois conseguiu dar contornos mais significativos ao ensino-aprendizagem de filosofia, principalmente dentro da perspectiva de uma educação menor. O objetivo pedagógico da oficina - compreender e questionar a racionalidade neoliberal - foi parcialmente alcançado, pois nem todos os estudantes contestaram a racionalidade neoliberal. No entanto, vale notar que entre os objetivos da oficina não está a produção de consensos. Além do mais as limitações e dificuldades que a intervenção apresenta podem ser corrigidas numa futura revisão desta intervenção.

A dificuldade mais sensível está na limitação da maioria dos estudantes em compreender alguns conceitos abordados na oficina, como o de neoliberalismo, o de democracia e o de comum. Com a intervenção do professor, tentou-se apresentar estes conceitos de uma forma mais acessível, através de exemplos concretos reconhecíveis no cotidiano dos estudantes.

O uso de charges, como ferramenta filosófica, usada para despertar a argumentação e o debate, mostrou-se ser uma estratégia bastante válida, já que a maioria dos estudantes tem grande resistência ao texto escrito. As charges utilizadas, com sua dose de humor, ironia e elevada potência crítica, conseguiram elevar nos estudantes a sensibilização diante da temática abordada, demonstrando assim que este recurso pode dinamizar e potencializar uma intervenção filosófica no seio da educação básica, principalmente quando o objetivo é instigar processos de desnaturalização diante de uma modo-de-ser que se coloca como inquestionável.

O debate, realizado em todos os encontros da oficina, mostrou ser um momento não só de confronto de ideias, mas de partilha de conhecimento e

exercício coordenado de fala, escuta e tolerância democrática. Através do debate e da argumentação, os estudantes realizaram a experiência não só da defesa de seu posicionamento, mas também exercitam a habilidade de ouvir, entender e respeitar a fala de outrem. Em tempos de incorporação social - inclusive na educação - de tendências autoritárias, intolerantes e individualistas; a oficina de charges demonstrou ser uma experiência filosófica coletiva tocada numa toada mais democrática, coletiva e participativa.

3.3.4 Imagens de alguns momentos da oficina



Estudantes da turma 3º B no primeiro dia da oficina.



Estudantes da turma 3ºA confeccionando charges no quarto encontro da oficina.



Grupos do 3ºA iniciando a produção das charges.



O professor contextualizando as charges utilizadas neste encontro.

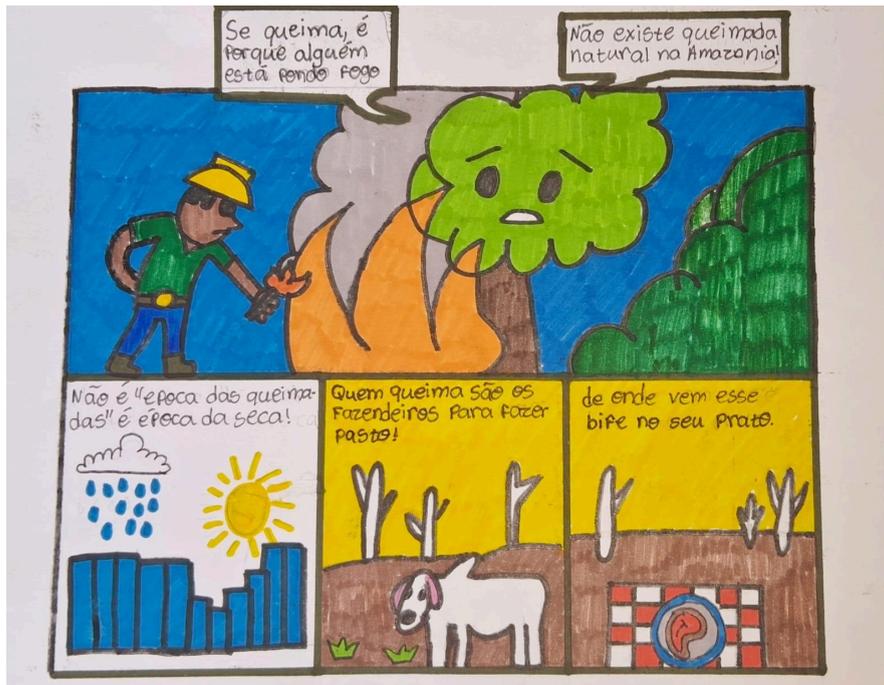
3.3.5 Algumas charges produzidas pelos estudantes durante o quarto encontro da oficina



Charge produzida pelo estudante Márcio Ferreira de Melo - Turma 3° B



Charge produzida pelo estudante Daniel Nogueira Rocha - Turma 3°C



Charge produzida pelos estudantes Rosimaria Rodrigues Silva de Loiola, Lecilda Alves Cardoso e Andreia Gomes Anselmo - Turma 3° A



Charge produzida pelos estudantes Ronald Fernandes Vieira e Pedro Ferreira - 3° B



Charge produzida pelos estudantes Maria Helena Galvão, Juliana Aparecida de Jesus, Firmino Vieira Vargas e Celso Dias de Souza - Turma 3º A



Charge produzida pela estudante Vanessa Alves - 3º A

Considerações finais

Instabilidade e precarização são dois termos que resumem a história da presença do ensino-aprendizagem de filosofia na educação básica brasileira. Como mostra Aquino (2023, p. 28), o lugar que esta disciplina ocupa no sistema de ensino brasileiro sempre foi recorrentemente ameaçado. A presença deste saber nunca foi totalmente consolidada, mas construída em voláteis cenários, marcados por avanços e recuos, anuências e proibições, fortalecimentos e constrangimentos. Paradigmas econômicos, políticos e ideológicos em vigor influenciam a presença (ou a ausência) da filosofia na educação básica brasileira.

Sem ainda garantir este espaço estável a presença do ensino-aprendizagem na educação básica brasileira precisa ainda ser construída e conquistada. O atual cenário de neoliberalização educacional engendra ainda mais dificuldades na construção dessa presença. Uma visão educacional guiada por um gerencialismo empresarial não só hierarquiza, mas também instrumentaliza os saberes de acordo com demandas empresariais. A presença da filosofia não tem a mesma instabilidade que outros saberes - como matemática e língua portuguesa - no currículo escolar da educação básica brasileira. Além do mais a defesa desta presença ainda desperta reações inflamadas, geralmente condicionadas por ideários políticos vigentes.

Mas a precarização, ou mesmo a total extinção do ensino-aprendizagem de filosofia no Brasil, não é um fenômeno apenas recente. No período da ditadura militar (1964 - 1985), por exemplo, proibiu-se a filosofia na educação básica, por considerarem esta disciplina uma expressão subversiva, ligada a uma suposta perigosa doutrinação e ameaça comunista. A filosofia foi substituída por duas disciplinas, denominadas “organização social e política brasileira” (OSPB) e “educação moral e cívica”, elencadas no currículo para justificar e inculcar a visão de mundo preconizada pelo poderio estabelecido. Naquele momento a valorização da reflexão crítica e autônoma promovida como um pensar filosófico não era considerada benéfica ao regime vigente para a educação básica. A ditadura brasileira não só excluiu o ensino-aprendizagem de filosofia, mas sistematicamente perseguiu locais e nomes ligados a este saber.

Neste período faculdades de filosofia foram invadidas e fechadas, filósofos detratados e perseguidos, obras censuradas, bem como professores de filosofia proibidos de livremente lecionar este saber. Mas toda a filosofia e todos os filósofos foram colocados na mesma gaveta excludente? Não exatamente, até porque havia naquele momento algum tipo de filosofia e filósofos favoráveis à visão conservadora preconizada pela ditadura. Pode-se dizer que na ditadura militar brasileira não perseguiu e proibiu a filosofia como um todo, mas tipos específicos de filosofia, ou seja - aqueles que de alguma forma não referendaram o poder vigente. Mas no caso da educação básica a filosofia, enquanto componente curricular, foi totalmente excluída neste período.

Antes do fim da ditadura militar a sociedade civil já começa a discutir o retorno da filosofia como disciplina do currículo escolar. No início dos anos 1980 surge uma discussão pública sobre este retorno, alimentada principalmente por grupos de setores progressistas e libertários do espectro político brasileiro, se aproveitando do clima de leve abertura política e cultural daquele momento. Estes grupos justificam o retorno da disciplina devido à sua potência crítica e formativa, considerada essencial na construção de uma nova cultura democrática e cidadã que imaginavam já estar chegando. Estas discussões e sua pressão política resultam no parecer n° 342/82, que em 1982 tornava a disciplina de filosofia optativa para a educação básica (*Ibid.*, p. 29).

A primeira promulgação da LDB, em 1996, não alterou o status da filosofia no currículo da educação, o que desagradou os defensores desta disciplina como componente curricular obrigatório. Após incessante movimentação política destes grupos, esta obrigatoriedade se tornou realidade somente através da Lei n° 11.684/08, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e reestabeleceu a inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Os defensores desta inclusão obrigatória acreditavam que um novo cenário, mais duradouro e estável, se iniciava para o ensino-aprendizagem de filosofia (*Ibid.*, p. 30). Após a censura e o retorno como saber optativo a filosofia enfim tinha o status de disciplina curricular obrigatória. Esta elevação de status garantida pela Lei n° 11.684/08 foi celebrada como grande conquista e avanço pelos defensores da presença da filosofia na educação básica, mas este entusiasmo não seria tão duradouro.

Menos de uma década depois da promulgação da Lei nº 11.684/08, que tornava a filosofia uma disciplina obrigatória, o cenário muda e o status curricular deste saber é rebaixado. Com o advento do NEM (aprovado em 2017), novas apreensões e instabilidades ressurgem para o ensino-aprendizagem de filosofia no Brasil. A nova BNCC instituída devido ao NEM diluiu a filosofia na grande área de conhecimento de ciências humanas, acarretando um status disciplinar incerto para este saber. Classificada vagamente como “estudos e práticas”, a filosofia corre o risco de ser escamoteada e diluída nos currículos escolares. Em muitos estados houve uma redução significativa de aulas de filosofia na composição curricular do EM, inclusive com casos do estudante não ter aulas de filosofia durante um ano inteiro do ensino médio (*Ibid.*, p.31). O NEM não decretou a diminuição de aulas de filosofia, mas a sua classificação como “estudos e práticas” abre brecha para uma precarização e desvalorização que se materializa na redução de carga horária decretada em algumas redes.

A promulgação da lei nº 14.945/24, considerada a reforma da reforma do ensino médio, não alterou o status de instabilidade e precarização do ensino-aprendizagem de filosofia no NEM. Nesta nova redação a filosofia continua existindo como um saber integrado à área de ciências humanas e sociais aplicada, sem readquirir a autonomia de disciplina curricular obrigatória, como versava na Lei nº 11.684/08. Nesse sentido, professores de filosofia e demais grupos sociais que defendem e lutam pelo fim do NEM e pelo retorno da obrigatoriedade da filosofia como disciplina curricular da educação básica precisam continuar atuantes, pressionando principalmente o ministério da educação e o congresso nacional, nesta tentativa de recuperar um status curricular que referenda maior autonomia e valorização para este saber. Defender uma maior valorização do ensino-aprendizagem de filosofia significa também defender o professor de filosofia - um trabalhador afetado por este cenário de desvalorização deste saber.

Este panorama histórico demonstra que o ensino de filosofia tem sido constantemente precarizado e ameaçado pelas reformas curriculares ocorridas nas últimas décadas no Brasil. Essa constatação serve não só de alerta, mas também como convite para uma ativa mobilização daqueles que acreditam na importância da presença deste saber no currículo da educação básica, sobretudo dos professores de filosofia. Vale lembrar que os momentos de maior valorização e presença da

filosofia no currículo escolar brasileiro não foram fruto de um beneplácito de burocratas estatais e agentes políticos, mas sim de movimentos reivindicatórios organizados, onde os professores de filosofia tiveram presença determinante.

O atual quadro econômico e sociopolítico brasileiro não se demonstra favorável à presença e expansão do ensino-aprendizagem de filosofia na educação básica. O neoliberalismo educacional, baseado numa gestão calculista da vida, tende a ver a filosofia como um saber que destoia das necessidades de uma gestão empresarial do mundo e da vida. Em paralelo há o avanço da extrema-direita, com forte influência no cenário político brasileiro contemporâneo, também ocasionando embaraços formais contra a presença e consolidação deste saber. Lideranças da extrema-direita já sinalizaram em diversos discursos que a filosofia é um saber “perigoso”, ou mesmo “inútil”, devotado a temáticas “esquerdistas” e “comunistas”. Esta junção atual de extrema-direita e neoliberalismo favorece a manutenção de um cenário instável e precário para o ensino-aprendizagem de filosofia no Brasil.

Resta ao professor de filosofia um realismo esperançoso que permite construir algo fora da formatação introjetada pela ordem dominante, mesmo que através de pequenas e fugidias alternativas. O que alimenta a esperança nesse cenário tão desafiador é saber que estas micro alternativas dissonantes não estão sozinhas, mas que outras estão sendo construídas e seguem na mesma toada e direção. Conforta saber que outras pequenas alternativas como estas também estão sendo produzidas e aplicadas visando acender estalos de estranhamento e desnaturalização deste modo-de-ser dominante.

A grande possibilidade ensejada pela educação menor é justamente abrir em sala de aula sendas que apontam para valores e práticas que destoam do projeto hegemônico. Fazer emergir na escola oficial uma “escola outra”, como afirma Gallo (2002). A oficina aqui apresentada busca ser inserida no campo da educação menor, onde educar significa “experimentar outro modo de estar na sala de aula, na qual sujeitos assumem situações coletivas que lhes permitem produzir a possibilidade do novo” (2002, p. 195).

O ensino-aprendizagem de filosofia, através de exercícios que instigam a desnaturalização da lógica normativa dominante, se coloca como saber que colabora com um projeto de educação menor. Como instiga Gallo “para além da

pretensa hegemonia de um pensamento por palavras, é possível encontrar um pensamento por figuras ou imagens e um pensamento por conceitos” (2008, p. 59) . No caso da intervenção aqui delineada, as imagens serviram para alimentar a problematização da realidade e a compreensão de conceitos numa etapa específica da educação (EJA), onde o texto filosófico escrito infelizmente ainda é uma ferramenta com pouco poder de alcance.

Esta intervenção se coloca como pequeno dispositivo de educação menor. Uma contribuição modesta, mas com a pretensão de ser listado dentro da considerável produção acadêmica caracterizada pela problematização da racionalização neoliberal da educação. Através da soma destes feitos pequenos - mas conscientes, significativos e organizados - vislumbra-se alimentar um horizonte de possibilidades convergentes para uma escola pautada em valores mais democráticos, inclusivos e libertários, uma escola onde a filosofia, como um saber emancipatório e desnaturalizador, tenha franco acesso e lugar.

Referências bibliográficas:

ARENDDT, Hannah. *A crise na educação. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BARROS, Rafael de. *Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo*. Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo, Santa Maria, p. 1-22, 2021.

BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 21/06/2014.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 21/06/2024.

CAETANO, Maria Raquel. *Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto do empresariado para a América Latina*. Revista Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 21, n. 44, p. 01-19, 2023.

CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira; FURTADO, Rafael Nogueira. *O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault*. Revista subjetividades, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. *Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo*. Educação e pesquisa, v. 36, n. 03, p. 823-837, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática. Escritos de Marilena Chauí, Vol. 06*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. *Iniciação à filosofia*. São Paulo: Ática, 2016.

COSTA, Regis Clemente da; SUBTIL, Maria José Dozza. *A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política*. Imagens da Educação, Maringá, v. 6, n. 2, p. 29, 2016.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. *O comum, um princípio político*. Revista o olho da história, Salvador, n. 22, 2016.

_____. *O Comum, um ensaio sobre a revolução no século 21*. Revista Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia, Rio de Janeiro, n. 49, 2017a.

_____. *O Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017b.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Londres: Minerva Heritage Press, 2024.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FERREIRA, Sônia Maria Lira; RODRIGUES, Neuza Ferreira. *As implicações da reforma do novo ensino médio na prática e na formação docente em filosofia*. Filosofia e Educação, Campinas, v. 13, n. 1, p. 2020-2055, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação "bancária" e educação libertadora*. Introdução à psicologia escolar, São Paulo, v. 3, p. 61-78, 1997.

GABATZ, Celso. *A importância do dinheiro nas práticas religiosas das denominações neopentecostais: uma análise a partir da Teologia da Prosperidade*. Revista Ciências da Religião-História e Sociedade, São Paulo, v. 10, n. 2, 2012.

GARRARD-BURNETT, Virginia. *A vida abundante: A Teologia da Prosperidade na América Latina*. História: Questões & Debates, Curitiba, v. 55, n. 2, 2011.

GALLO, Sílvio. *Em torno de uma educação menor*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002.

_____; MONTEIRO, Alexandrina. *Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra*. Rematec, Belém, v. 15, n. 33, p. 185-200, 2020.

GAZIER, Bernard. *A crise de 1929*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. *Posfácio: o ensino de filosofia no Brasil e alguns de seus desafios*. Kalagatos: Revista de Filosofia, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 234-251, 2021.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOHAN, Walter. *Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento*. Ensinar Filosofia 2 (2013). Cuiabá: Central do texto. p. 75-83.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MANZI FILHO, Ronaldo. *A educação como ética contra o conformismo - repensando o papel do educador*. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 585-596, 2018.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATIAS, Avanúzia Ferreira; MAIA, Janicleide Vidal. *A História da Charge e seu uso no Pós-64*. 2014. XIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação, Fortaleza – ECHE. GT 7 – IMAGEM, MEMÓRIA E FONTES DIGITAIS.

MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 5-10, 2008.

MORAES, Dênis de. *Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci*. Revista Debates, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-54, 2010.

MORAIS, Lecio; SAAD FILHO, Alfredo. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018.

NETTO, Maria Jacintha Vargas. *Do skholé à preguiça ou das tecnologias de Bem Viver*. ACTAS, Palmas, v. 3, 2016.

NETO, José Belizário. *Indissociabilidade entre o ensino de filosofia e o exercício da democracia: a docência filosófica como um ato de resistência*. PRISMA-Revista de Filosofia, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-22, 2022.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. *Estado de Bem-estar Social: origens e desenvolvimento*. Revista Katálysis, Florianópolis, n. 5, p. 89-103, 2001.

PEREIRA, Rafael Diogo; PINHEIRO, Daniel Calbino; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. *Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 667-688, 2019.

RODRIGUES, Henrique. *Secretário de Tarcísio em SP: “Aulas de filosofia e sociologia são vagabundas”*. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2023/11/24/secretario-de-tarcisio-em-sp-aulas-de-filosofia-sociologia-so-vagabundas-148316.html>. Acesso em 21/06/2024.

SANTOS, Neiva Caetano dos. *A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica*. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Marcelo Lira. *Os fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre estado, direito e democracia*. Revista Aurora, Marília, v. 5, n. 1, p. 121-147, 2011.

SILVA, Wagner Pires da; BARBOSA, Erlene Pereira. *Austeridade e neoliberalismo no Brasil pós-golpe*. Revista Sítio Novo, Palmas, v. 4, n. 3, p. 336-347, 2020.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. *História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino*. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018.

QUEIROZ, Felipe. *A revolução do comum*. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/KwGZbt5DjkfpSWXm3mrQpRP/?lang=pt>. Acesso em 14/11/2024.

VIANA, Nildo. *Naturalização e desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica*. Revista Espaço Livre, Goiânia, v. 8, n. 16, p. 71-80, 2013.

WANDERER, Fernanda; WEINHEIMER, Gicele. *O (novo) ensino médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal*. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 517-535, 2021.