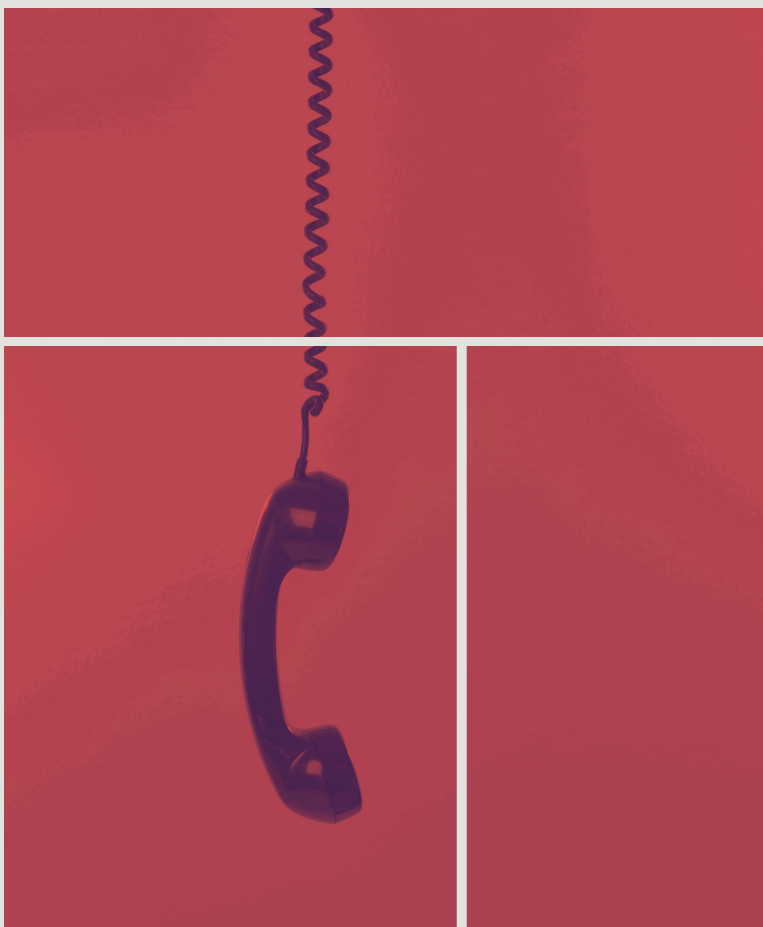


Herivelto Souza  
Mauro Sérgio Santos da Silva  
**orgs.**

coleção  
**UMBRAIS**



# formação, política e **pensamento**

Reflexões sobre o ensinar filosofia e a  
escola contemporânea.

# NEPA Núcleo de Estudos sobre o Pensamento Alemão



MINISTÉRIO DA  
CIÊNCIA, TECNOLOGIA  
E INOVAÇÃO



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Humanas  
Departamento de Filosofia

Herivelto Souza  
Mauro Sérgio Santos da Silva  
**orgs.**

# formação, política e **pensamento**

Reflexões sobre o ensinar filosofia e a  
escola contemporânea.

coleção  
**UMBRAIS**



Brasília | 2026

# CONSELHO EDITORIAL

---

## **Membros internos**

Presidente: Prof. Dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho (HIS/UnB)

Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza (FIL/UnB)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lucia Lopes da Silva (SER/UnB)

Prof. Dr<sup>a</sup> Ruth Elias de Paula Laranja (GEA/UnB)

## **Membros externos**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Santana do Amaral (UFPE)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana Maria Pedro (UFSC)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marine Pereira (UFABC)

Prof. Dr. Ricardo Nogueira (UFAM)

Prof. Dr. Fernando Quiles García (Univ. Pablo de Olavide - Espanha)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ilía Alvarado-Sizzo (Universidad Autónoma de México)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Vidal Molina (Universidad de Chile)

Prof. Dr. Peter Dews (University of Essex - Reino Unido)

Título: Formação, política e pensamento  
Organizador: Herivelto P. Souza  
Organizador: Mauro Sérgio Santos da Silva  
Parecerista: Yuri de Lavor  
Arte e diagramação: Bruno Leal Pastor de Carvalho  
Capa: Bruno Leal Pastor de Carvalho  
Publicação: Selo Calianandra  
Editora: Biblioteca Central

---

Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Humanas  
Campus Darcy Ribeiro, ICC Norte, Bloco B, Mezanino  
CEP: 70.910-900 | Asa Norte, Brasília, DF  
**Contato:** 61.3107-7371  
**Website:** [caliandra.ich.unb.br](http://caliandra.ich.unb.br)  
**E-mail:** [caliandra@unb.br](mailto:caliandra@unb.br)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UNB)

F723            Formação, política e pensamento [recurso eletrônico] : reflexões sobre o ensinar filosofia e a escola contemporânea / Herivelto Souza, Mauro Sérgio Santos da Silva. - Brasília : Universidade de Brasília, Departamento de Filosofia, 2026. 140 p. : il. - (Coleção Umbrais).

Inclui bibliografia.  
Formato PDF.  
Modo de acesso: World Wide Web:  
<https://caliandra.unb.br/>.  
ISBN 978-85-67473-05-5.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Educação - Filosofia. 3. Educação e estado. I. Souza, Herivelto (org.). II. Silva, Mauro Sérgio Santos da (org.). III. Série.

CDU 1:37

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913



Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

# SUMÁRIO

|    |                                                                                                                                                                    |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | <b>Prólogo</b><br>Gláucia Figueiredo                                                                                                                               |
| 15 | <b>Introdução</b><br>Herivelto P. Souza                                                                                                                            |
| 18 | <b>Parte I: O ensino de filosofia e a escola do tempo presente</b>                                                                                                 |
| 19 | Capítulo 1: Skholé, neoliberalismo e desescolarização: discutindo a configuração da escola ocidental e o ensino de filosofia<br>Everton Donisete Barbosa de Moraes |
| 37 | Capítulo 2: Uma análise filosófica sobre a formação do sujeito que se deseja formar na escola pública do século XXI<br>Lisa Lopes                                  |
| 59 | <b>Parte II: O ensino de filosofia como questão teórica e suas implicações prática</b>                                                                             |
| 60 | Capítulo 3: Uma proposta para o ensino de filosofia a partir das representações sociais de estudantes do ensino médio<br>Pedro Alves Lopes                         |

# SUMÁRIO

|     |                                                                                                                                                                     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 83  | Capítulo 4: Filosofia e projeto de vida: um diálogo possível com estudantes do ensino médio<br><b>Roberto Rodrigues da Silva</b>                                    |
| 115 | <b>Parte III: Ensinar filosofia em tempos sombrios</b>                                                                                                              |
| 116 | Capítulo 5: Violência escolar, reflexão e responsabilidade: a importância do ensino de filosofia no debate escolar sobre a violência<br><b>Bruno Rezende Mattos</b> |
| 135 | <b>Posfácio</b><br><b>Mauro Sérgio Santos da Silva</b>                                                                                                              |

# **NEPA** Núcleo de Estudos sobre o Pensamento Alemão

O Núcleo de Estudos sobre o Pensamento Alemão (NEPA), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelo professor Erick Lima, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Brasília, congrega docentes e discentes em torno de pesquisas sobre autores clássicos e contemporâneos que escrevem em alemão ou que pensam na confluência de tópicos filosóficos próprios à tradição germânica — tradição rica, polissêmica e multifacetada, que engloba desde o criticismo kantiano e suas origens, críticas e readaptações, passando pelo modelo de exposição dialético e suas vertentes, até a teoria crítica.

As três coleções de obras filosóficas organizadas pelo NEPA pretendem trazer a lume textos e reflexões oriundos dos trabalhos de pesquisa realizados no âmbito do Departamento de Filosofia e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) e de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UnB. O trabalho de pesquisa em filosofia pode envolver diversos modos de interrogar textos, fenômenos sociais e históricos, obras artísticas e culturais, produções subjetivas, bem como várias outras expressões discursivas. Nesse sentido, a filosofia não é alheia ao tempo presente, com seus dilemas e impasses, mas busca compreendê-lo a partir de conceitos que possuem toda uma densidade teórica e histórica e cuja explicitação e articulação são imprescindíveis. Isso envolve, portanto, recuperar textos, traduzi-los, comentá-los, ressaltar sua atualidade e potencialidade crítica. Além disso, as pesquisas que realizamos em geral estão entretecidas e são enriquecidas com as atividades de ensino ou de extensão, às vezes realizadas pelo mesmo grupo; daí o esforço filosófico de dar conta das condições de transmissibilidade da própria filosofia, algo que cada uma das coleções, à sua maneira, busca realizar.



## **1. Coleção entretextos**

Cadernos de tradução anotados e comentados por especialistas. O grupo NEPA evidentemente apresentará versões do alemão, mas a coleção está aberta a contribuições em outras línguas. Os textos serão apresentados em versão bilíngue, com uma diagramação das páginas que facilite o cotejo. A apresentação e as notas auxiliarão a explanação, contextualização e problematização dos textos escolhidos.

Uma tradução é sempre de algum modo um comentário, que precisa transitar entre a língua original e a língua de chegada, na qual o texto enfim se acomoda. De toda forma, sempre resta esse campo de incômodo, de tensão entre tempos históricos, culturas, línguas. Janela numa parede cega, a tradução comentada, como gênero filosófico, fura o edifício conceitual, assim dando a todo conceito uma nova luminosidade, uma outra abertura, uma outra temporalidade aqui-agora.

## **2. Coleção entrefilosofias**

Coleção destinada a dar a público coletâneas de artigos ou textos autorais que versem sobre a leitura da tradição filosófica em suas variantes e tensões. Embora ligada ao NEPA, aceitará contribuições de outras tradições que se voltem às perspectivas e às potencialidades intrínsecas à filosofia como instrumento de crítica.

Dizer filosofia, atualmente, é dizer uma pluralidade de mediações e métodos que se autocriticam e se tensionam, em um campo eivado de perspectivas interdisciplinares. Entre um método e outro, uma tradição e outra, há toda uma pulsação metodológica que redefine sem trégua o pensamento conceitual da atualidade.

## **3. Coleção umbrais**

A proposta consiste em publicar trabalhos de destaque de estudantes e pesquisadores dos programas de pós-graduação vinculados ao Departamento de Filosofia, selecionados e apresentados por docentes do departamento.

Umbrais marcam a passagem do aprendiz, que se lança a temas diversos a cada semestre de seus cursos, para o pesquisador, que reelabora

conceitos específicos de forma própria e mesmo criativa. A coleção pode acolher também volumes resultantes da reelaboração de teses ou dissertações que tragam esse percurso de amadurecimento.

## PRÓLOGO

# E... que se faça justiça pedagógica em prol de uma vocação experiencial formativa da filosofia

Gláucia Figueiredo

A escrita de um prólogo é expressão de uma paisagedade. O que importa dizer quando uma obra se apresenta? Há que se esforçar por expressar a operacionalidade de elementos que habitarão os detalhes únicos dessa obra. A proposta de conversar sobre três fundamentais conceitos diagonalizadores do processo de conhecer — *formação*, *política* e *pensamento* —, tanto no campo da filosofia quanto na área da educação, continua extremamente atual e relevante. O modo como tais conceitos serão trabalhados e abordados é que permitirá apreender as vicissitudes dos processos de atualização conceitual e sua funcionalidade problematológica. Então, é fulcral recorrer a cada um desses conceitos, identificando como eles se compõem quando utilizados para acompanhar as questões abordadas neste livro.

Sempre que a palavra *formação* está em foco, instala-se uma espécie de incômodo disparador da dúbia sensação de que estamos parados num terreno arenoso no qual vagarosamente podemos submergir. Por um lado, está a ideia de que existe um caminho ‘verdadeiro’ a ser percorrido, ou seja, um modelo como seta, um método como fôrma e um ‘formado’ como resultado do acoplamento; por outro, a pouca ou quase nula margem que sobra para aquilo que escapa a esses esforços metódico-modelísticos. No entanto, o que esta obra vem desvendar é que, ao lado dessa imagem-imaginário sobre formação, existe uma ‘vocação experiencial formativa

da filosofia’. Não há como fazer filosofia sem filosofar. Portanto, ainda que haja o esforço pelo controle do experimento formativo, à força do experiencial filosófico é necessária força de coabitação. A *formação* passa, então, a se apresentar a partir de outra conotação: a de só ser possível e estar ao alcance de quem a experiencia quando entendida como vocação. A experienciação vocacionada é ao mesmo tempo pedagógica e filosófica, transformando radicalmente o peso negativo de uma formação que formata, em vez de liberar fluxos. Os textos vão tratar justamente desta perspectiva — dos sentidos da vocação formativa em variabilidade casuística e situacional ilimitadas.

Acompanhando esse movimento, com que *política* os textos apresentados estão conversando? Certamente não é uma política de Estado na qual se discutem os impasses e os problemas advindos da vivência de um programa macropolítico implantado no interior da escola, entendida aqui como um dos elementos constituidores da máquina estatal. A política de que se fala é aquela que se dá nas dinâmicas de desescolarização, nos projetos de vida estudantis, nas construções imagético-representacionais sobre (um) mundo e, em especial, numa espécie de desordenamento subjetivacional e vinculante cunhado nas relações educativas institucionalizadas. A política abordada aqui é um ataque às vontades globalizantes; a política é multiplicidade: políticas variáveis; a política está na linha — linha de fuga. Organização é segmento duro. Desse modo, o que nos interessa? Umas políticas, algumas políticas. É justamente por isso que os textos levam a compreender o funcionamento de uma máquina de guerra. “O Estado não dispõe mais de meios políticos institucionais ou mesmo financeiros que lhe permitiriam fazer frente aos contragolpes sociais da máquina: é duvidoso que ele possa se apoiar eternamente sobre as velhas formas como a polícia, o exército, as burocracias, até mesmo sindicais, os equipamentos coletivos, as escolas, as famílias.” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 169)

Quando o problema do *pensamento* se impõe, o enfoque é sempre político, e ele aparece muito bem delimitado na obra *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari: “existe algum meio de subtrair o pensamento ao modelo do Estado?”. Essa provocação problematológica só obtém algum sentido porque a relação entre modelo e forma está introjetada em nosso movimento de pensar. É pela filosofia que uma política diferente começa. Um pensamento sem imagem, a-modelar, é aquele que modulará. O pensamento criativo não obedece a padrões organizacionais sistematizados. Esse pensamento não admite um pré-conceito,

vizinhança com a *dóxa*, ou mesmo obediência a critérios; tal pensar é livre e liberado para encontrar, no aberrante, uma logicidade brutalmente pura.

O que instiga nestes textos-bordas é que a pergunta sobre uma “justiça pedagógica” segue patente: para que educar hoje? O justo é encarar o ensino não como ferramenta de molde e controle, mas como espaço de encontro modular; o justo é acompanhar as experiências filosóficas não para que o conteúdo importe, mas porque ele faz sentido ao se entrelaçar nos desígnios de uma mente que carrega um corpo que se joga no mundo; o justo é que, nos espaços formais e informais de educação, a filosofia seja um modo de vida, uma postura diante de si e do outro como legítimo outro; o justo é construir coletivamente ações que desconstruam a representação do professor como modelador e modelo mediador a ser imitado, em lugar de um provocador que acompanha e acolhe o inusitado da experiência signatária; o justo é fazer projetar a *geofilosofia*, uma filosofia menor, esquecida nos espaços formais de educação; o justo é ativar a erótica filosófica, uma filosofia pautada na potência geográfica do deslize experiencial por entre conceitos que permitem ao pensamento as singularidades de uma experiência pura — um pensamento sem imagem, um pensamento sensorial. “As grandes aventuras geográficas da história são linhas de fuga, ou seja, longas caminhadas, a pé, a cavalo ou de barco [...]” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 158) A alegria de escrever este prólogo reside no fato de que é possível encontrar em cada uma das linhas escritas a seguir um esforço descomunal por expressar e defender a experiência filosófica como a grande mobilizadora desse tipo de pensamento.

Pelo fato de alguns temas filosóficos e educativos terem sido cuidadosamente retomados e rigorosamente atualizados, recomendo uma aproximação paciente e atenta às proposições e às provocações ora apresentadas. Por essa razão, urge a necessidade de publicação desta obra e de sua circulação imediata, não somente entre pares acadêmicos que habitam este espaço híbrido — filosofia e educação —, mas, em especial, entre estudantes de graduação e de pós-graduação, que enriquecerão o seu repertório filosófico e pedagógico quando dispostos a realizar seus processos autoformativos por meio da leitura e do estudo de textos dessa natureza.

## **Referências**

DELEUZE, Gilles; FÉLIX, Guattari. *Mil platôs* – capitalismo e esquizofrenia, v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

**GLÁUCIA FIGUEIREDO** é professora credenciada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Pesquisadora da FE/Unicamp e do Departamento de História e Filosofia da Educação da Universidad de la República Uruguay. Diretora científica da coleção Filosofia e Educação da Editora Appris. Membro da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação (ALFE). E-mail: [glaufig@gmail.com](mailto:glaufig@gmail.com)

# INTRODUÇÃO

Herivelto P. Souza

A transmissão de conteúdos filosóficos tem inúmeras implicações, envolvendo práticas que podem ser entendidas de maneiras muito diversas. Isso ocorre não apenas pela ênfase que pode ser dada a fatores distintos, a depender de quem esteja dedicado a caracterizar as atividades aí em questão, como também por conta das diferentes concepções relativas à formação que se encontram subjacentes aos contextos nos quais a disciplina filosófica pode ser inserida. Tais contextos podem abarcar desde matrizes curriculares e estruturas acadêmicas até organizações culturais ou canais de vídeo em plataformas digitais, configurando um espectro discursivo bastante amplo. Há quem diga, por exemplo, que o ‘academicismo’ aniquila a verdadeira filosofia, propondo uma abordagem do assunto nos termos de uma suposta ‘popularização’, orientada a suscitar elaborações próprias por parte de seus seguidores; enquanto, por outro lado, há quem, em contextos acadêmicos, julgue-se um autêntico preservador de um arcabouço cultural precioso e que não deve ser vulgarizado fora dos muros simbólicos da universidade. Posições antagônicas e extremistas? Não necessariamente. Mas é inegável que há registros discursivos divergentes, e com perspectivas formativas conflitantes em alguns aspectos.

Claro, nem todo vídeo disponível na rede representa uma banalização de conceitos filosóficos complexos. Há muito material inclusive elaborado por renomadas figuras do mundo acadêmico, que disponibilizam aulas, cursos ou entrevistas nos quais tratam de autores ou noções num linguajar semelhante ao de eventos universitários. Tais conteúdos estão disponíveis muitas vezes a um clique de distância de vários outros tipos de proposta de difusão de conteúdos filosóficos, o que pode legitimamente levar alguém a se questionar sobre que unidade poderia haver num termo forjado há tantos séculos.

Em algum ponto no meio desse campo se encontra a disciplina filosófica tal como tratada no ensino básico. O contexto escolar possui um conjunto de fatores próprios que têm incidência sobre a forma discursiva que a filosofia assume enquanto elemento formativo. É recorrente nas discussões sobre ensino de filosofia o desafio central de ter de lidar com

textos difíceis, autores com estilos truncados ou obtusos, formulações que permitem interpretações distintas e por vezes antagônicas etc., tornando tudo isso acessível e palatável a jovens que parecem pouco interessados no esforço aí implicado. Afinal, quase sempre a carga horária necessária a um trabalho eficaz nesse sentido é insuficiente. O que fazer? Arrisco uma resposta: em primeiro lugar, abandonar a esperança de que receitas prontas, que pudessem ser tão somente replicadas em qualquer situação, resolveriam os dilemas acima. Há tanta coisa implicada no ensino da filosofia, que parece inviável lidar com tudo ao mesmo tempo, enquanto fica a sensação de que negligenciar alguma dimensão resultará em alterações paliativas e irrelevantes. Portanto, para se evitar a paralisia, o que é exigido é a responsabilidade de ação refletida a partir do que pode ser construído ou desenvolvido a cada vez, sem conformismo ou abandono de um imprescindível ímpeto transformador.

Os textos que o leitor encontrará a seguir exploram aspectos relativos ao sentido formativo da filosofia tal como ela é tratada no contexto escolar. Eles são fruto de um primeiro movimento reflexivo de professores de filosofia que buscam ampliar a esfera do que é pedagogicamente possível em sua prática, investigando ferramentas teóricas que se mostrem relevantes para se compreender o que a escola tem se tornado a partir do advento do neoliberalismo e de seus efeitos sobre a subjetividade, o cenário de conflitualidades que marcam a vida escolar atualmente e os impactos que reformas recentes do sistema educacional tiveram no horizonte formativo da disciplina filosófica. Os textos todos possuem ao menos uma conexão que tomo a liberdade de enunciar nos seguintes termos: pensamento e política são indissociáveis, de modo que um dos sentidos formativos de se ensinar filosofia é constituir um estofo conceitual que permita o exercício de uma cidadania crítica. Nesse sentido a escola, quem sabe, poderia até ser um interessante laboratório de práticas discursivas subversivas com respeito tanto ao suposto academicismo quanto à suposta banalização das redes.

**HERIVELTO P. SOUZA** é professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). Atua na coordenação local do núcleo associado ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), do Laboratório de Teoria Social,



Filosofia e Psicanálise do Centro Oeste (Latesfp-Cerrado),  
da Rede Lélia Gonzalez de Pesquisa e Formação. E-mail:  
herivelto@unb.br

# Parte I

*O ensino de filosofia  
e a escola do tempo presente*

## CAPÍTULO 1

# Skholé, neoliberalismo e desescolarização

## Discutindo a configuração da escola ocidental e o ensino de filosofia

Everton Donisete Barbosa de Moraes

### Introdução

Na concepção dos antigos gregos, o tempo linear-sequencial é denominado *kronos* (χρόνος) — o tempo medido, controlado e planejado, próprio do mundo produtivo. Na imagem mítica, Kronos é filho de Urano (Céu) e Gaia (Terra). Após usurpar o trono dos pais, Kronos devora os próprios filhos, temendo que estes o destronassem quando crescessem (Wogel, 2013, p. 4). Já *kairós* (καιρός) é o tempo não linear, grávido de inspiração e busca interior, fruto do chamado “ócio criativo”. Na iconografia mítica, Kairós é representado como um jovem esguio e ágil, que ostenta na cabeça apenas uma mecha de cabelos, justamente para lembrar ser uma categoria de tempo que não pode ser agarrada ou acumulada como bem particular (Wogel, 2013, p. 5). *Kairós* não é disposto como momento acumulável do qual se pode extrair lucro, mas como o instante vivencial que se abre como um canteiro fecundo que aguarda sementes, adubo e cuidado.

As possibilidades que motivaram o nascimento da escola parecem passar pela distinção operada pelos gregos entre *kairós* (tempo vivencial) e *kronos* (tempo produtivo). Enquanto *kronos* é a ampulheta que se esvai ininterruptamente — abraçando os excessivamente envolvidos com a peleja material —, *kairós* era inicialmente privilégio dos deuses, dos poetas e dos heróis. Acessar *kairós* exige tempo livre (*skholé*), o que era possível apenas

às elites da época; mas, com a invenção da escola, esse tempo livre abre-se para novos públicos. A chegada da *skholé* (σχολή) cria novas possibilidades numa endurecida dinâmica social:

A palavra grega *skholé*, que pode ser traduzida como *tempo livre*, é origem etimológica do termo *escola* e de sua tradução em muitas línguas: *escuela*, *school*, *école*, *schule*, *scuola*. [...] *Livre* do quê? *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. (Netto, 2016, n.p., grifos da autora)

Olhando-se de relance as feições da escola ocidental atual — com seus excessivos cronogramas, currículos, metas e avaliações —, parece ser esta filha legítima de *kronos*, o tempo do número e da mensuração. Masschelein e Simons, em sua obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2017), apresentam a tese de que a fundação da *skholé* teria sido uma forma de contornar as grades impostas pela hierarquia social. Coube à escola realizar essa subversão da ordem prevalente, ao compartilhar o privilégio de acessar o ócio também aos não aristocratas (Masschelein; Simons, 2017, p. 4). Naquele momento, a *skholé*, ou o tempo escolar, trouxe uma nova dinâmica social, transformando o tempo livre — antes reservado a poucos privilegiados — em patrimônio aberto para novos grupos. Essa origem da escola ocidental emerge de um pano de fundo de possibilidades igualitárias e democráticas, mesmo se reconhecendo que essas possibilidades nem sempre alcançam a todos.

## A chegada de um novo tempo

A escola, com sua nova forma de oferecer o tempo, subverte a ordem enrijecida da vida e traz novos atores para o jogo social. A chegada dessa instituição suspende momentaneamente o poder das diferenças sociais, colocando crianças e jovens numa espécie de linha igualitária de saída (Masschelein; Simons, 2017, p. 20). Antes da invenção da escola, somente a aristocracia estava suficientemente provida de tempo livre para estabelecer sua formação — e nesse desocupar-se podia ocupar-se com o que

realmente importava. O não aristocrata, ocupado em demasia com dilemas ordinários, não podia acessar o mesmo benefício. Só a educação permite encontrar o extraordinário, aquilo que a rotina da lida produtiva não alcança. As elites, possuidoras de um aparato humano e material que garantia automaticamente uma existência tranquila, tinham o luxo de gastar o dia exercitando-se em atividades artísticas e intelectuais, ou mesmo cuidando do seu aprimoramento físico, político e militar. Só o acesso ao ócio permitia uma vida livre das ansiedades geradas pelos cuidados excessivos com o mundo dos negócios materiais. Coube à *skholé* demolir essa muralha e trazer novos atores para um cenário outrora tão exclusivo.

Resistindo ao peso do passado e do futuro, o tempo escolar se concentra no presente, fazendo dele a única preocupação válida (Masschelein; Simons, 2017, p. 27). Focado no presente, ele consegue suspender momentaneamente as hierarquias e as expectativas sociais. Para alguns, uma suspensão apenas momentânea pode parecer pouco, mas as possibilidades de transformação social que brotam desse feito sempre escapam e transbordam do espaço escolar. O tempo escolar é revolucionário por trazer o estudante para o tempo presente — tirando-o momentaneamente dos efeitos de uma configuração social já dada:

A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. O tempo linear é o momento de causa e efeito: “você é isso, então você tem que fazer aquilo”, “você pode fazer isso, então você entra aqui”, “você vai precisar disso mais tarde na vida, então essa é a escolha certa e aquela é a matéria apropriada”. Romper com esse tempo e lógica se resume a isto: a escola chama os jovens para o tempo presente [...] e os libera tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido). (Masschelein; Simons, 2017, p. 30)

Masschelein e Simons (2017, p. 20) ressaltam que a chegada da *skholé* é um acontecimento político da pólis grega, e sua fundação está inserida em um conflito por poder e representatividade social. Se lá fora as desigualdades sociais são insistentemente colocadas e ressaltadas, o espaço

escolar reúne dentro das mesmas regras e propostas aqueles que fora dali vivem em posições desiguais. Outra função da escola seria trazer ao jogo comum assuntos que não são tratados fora dela, possibilitando acessar um patrimônio científico e cultural que, em outros lugares e ocasiões, alguns dificilmente encontrariam. Pela escola, um patrimônio imensurável escapa de seus relicários para ser compartilhado em formas mais igualitárias e democráticas:

[...] 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*. (Masschelein; Simons, 2017, p. 20, grifos dos autores)

Mas a ousadia de usurpar aquilo que era patrimônio exclusivo dos poderosos nunca foi totalmente tolerada. A possibilidade de democratização e igualitarismo presente nesta invenção tão insolente cria rancor e desprezo pela escola (Masschelein; Simons, 2017, p. 21). Ao longo da história, sobram discursos incriminatórios vociferados pelos insatisfeitos contra algo que pode minar uma desigualdade entendida como natural e eterna. Se as raízes da escola estão na Grécia, também lá nascem os primeiros pedidos pelo fim dessa instituição. Mas as vozes contra a escola não cessam na Antiguidade — continuam altissonantes em todos os períodos da história ocidental até os dias atuais. Defender a escola desses ataques difamatórios seria, na concepção dos autores mencionados, defender a própria potência democrática e inclusiva que a instituição carrega.

## 2. Capital humano e balcão de negócios

A obra *Em defesa da escola: uma questão pública* não só discorre sobre as origens da *skholé* e as transformações que essa nova forma de lidar com o

tempo traz em seus primórdios; ela funciona como uma defesa da *skholé*, ali colocada como marco e aporte de saída para uma educação potente em transformação social. Acredito que a grande questão perseguida pela obra diz respeito à função da escola e às forças que querem domá-la para que atenda a seus desejos. Como *skholé*, a escola nasce em ares mais democráticos e socialmente inclusivos, mas as transformações sociais que emergem desse invento nunca são totalmente toleradas. Ao longo da história, não faltam forças que querem fazer dela um meio para configurar o ser humano e a sociedade de acordo com ideários e valores hegemônicos. O neoliberalismo seria hoje não só mais uma força, mas hegemonia na empreitada de moldar a escola à sua imagem e semelhança.

O empresariado encontrou no setor educacional verdadeiro filão de ouro que precisa ser explorado de forma pragmática e rentável. Segundo a lógica neoliberal, se continua sob a tutela do estado, a escola perde seu potencial lucrativo. Surgem reformas que visam a moldar a escola com os mesmos parâmetros e valores da empresa privada (Masschelein; Simons, 2017, p. 147), em que o aluno exitoso é aquele que mais acumula aprendizagens e competências caras ao mercado de trabalho. O empresariado e o mercado de trabalho ditam como e o que aprender. O professor, nesse cenário, torna-se profissional técnico e neutro, pressionado por metas e resultados. Espera-se um professor apolítico, que ensine apenas aquilo que é salutar à esfera produtiva. A performance docente precisa ser cativante e rápida como um vídeo do TikTok.<sup>1</sup> A aula não deve despertar o tédio, mas ser palatável como um miojo. O aluno é competidor permanente e projeto de empreendedor individual — aquele que coleciona habilidades, conhecimentos e técnicas que turbinarão uma possível ascensão social (Masschelein; Simons, 2017, p. 131). Porém a desigualdade social não permite que todos acessem essa escola preparatória, o ringue meritocrático. Ironicamente, os “fracassados” serão tachados como culpados pela própria sorte: “estão ali porque não se esforçaram o suficiente” ou porque “não se empenharam na confecção do próprio capital humano”.

Masschelein e Simons (2017, p. 22) apontam que, através da *skholé*, a escola pode efetivar a “materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica”. A escola não deve ser sempre um laboratório que

---

1 Rede social chinesa com mais de 1 bilhão de usuários mundo afora, famosa por seus vídeos impactantes e de curtíssima duração.

emula a sociedade; muito pelo contrário: em seu interior as hierarquias e lógicas sociais precisam ser suspensas, para que os estudantes experimentem formas de mundo diferentes das reinantes lá fora. Pela *skholé*, a escola pode ser espaço para novas experiências e a formação de forças que recusem e contrariem a hegemonia. Se a escola internamente repetir os mesmos mecanismos excludentes e códigos hierárquicos da sociedade, a educação deixará de valer por si para ser mero instrumento de controle e manutenção de hegemonia.

Christian Laval, em *A escola não é uma empresa* (2019), também não poupa críticas à nova ordem educacional, que implementa na educação os mesmos valores e práticas do novo liberalismo. Esse pensador, ao analisar as implicações da economia neoliberal no campo da educação, percebe que a escola vai deixando de ser pensada e construída como bem público para cada vez mais ser cooptada por uma lógica empresarial baseada na competição individualista. Numa toada mercantil, a educação vira arena de disputa onde reinam o *todos contra todos* e o *salve-se quem puder*. Temos uma escola estruturada nos dogmas industriais da eficiência e da mensuração, produtora de um capital humano plasmável às demandas do mercado.

A obra de Laval se concentra sobretudo nos casos francês e estadunidense, sendo o caso brasileiro citado para exemplificar como o neoliberalismo pode cooptar rápida e profundamente o sistema educacional de uma nação inteira:

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo. (Laval, 2019, p. 17)



Segundo Laval (2019, p. 36), essa nova ordem educacional pode ser resumida como uma sujeição direta da escola por uma razão econômica. A razão econômica domina a educação para produzir trabalhadores flexíveis e autônomos, mas todo esse processo geralmente não é percebido como demoníaco e funesto; pelo contrário: envernizada em tinas ilusórias, a mercantilização da educação é vendida como única solução válida e eficiente para uma educação já moribunda e cambaleante. Obcecado por números, todo o processo de ensino-aprendizagem passa pela mensuração onipresente e constante. Os métodos avaliativos se configuram como coleta de dados que mensuram a capacidade introjetiva e armazenadora individual. O estudante se coloca como exército de um homem só, que somente vencerá a batalha meritocrática se se imbuir ao máximo com as competências que o mercado e suas necessidades preconizam.

O novo liberalismo percebeu na educação fonte altamente rentável, capaz de produzir cifras estrondosas para seus cofres. Se praticamente todo ser humano é um consumidor escolar em potencial, está aí um terreno de possibilidades quase infinitas. O apetite voraz do mercado não se aquietará até extrair de suas fontes o máximo de rentabilidade e controle — e essa empreitada está sendo agora direcionada ao campo educacional. Surgem então dois negócios oferecidos no mesmo balcão: primeiro, a própria educação, vendida como produto; depois, o processo de formatação do ser humano, a ser transformado em força de trabalho configurada para atender a demandas do mercado. Usando os jargões da eficiência e da produtividade acelerada, os pregoeiros desse leilão propõem a refundação da educação brasileira, para se construir em cima de suas ruínas a escola-empresa, agradável aos olhos do capital. Laval apresenta como ponto de partida para resistir às imposições dessa lógica neoliberal na educação uma perspectiva que o aproxima a Masschelein e Simons (2017): o comum. “Comum” reúne tudo aquilo que não poderia ser reduzido a negócio, aquilo que não pode ser comprado nem vendido, mas conservado e partilhado com a humanidade. A educação, para esse pensador, estaria na categoria de item não comercializável, sobretudo por ser fundamental na busca por um mundo mais aprazível e airoso para todas as formas de vida.

## Um projeto escatológico

Sociedade sem escolas — esse é o provocador título em português da obra de Ivan Illich. Escrita em 1971, a obra vai na total contramão do que foi exposto nas duas primeiras partes deste texto: se Masschelein e Simons (2017) e Laval (2019) se aproximam ao defenderem a escola contra as investidas neoliberais, Illich argumenta que o fim da escola seria um gesto benéfico para a educação e a sociedade, independentemente do sistema econômico dominante. O autor não defende nem ataca qualquer concepção de escola — para ele, o próprio conceito de escola formal é um equívoco que deveria ser extinto.

A justificativa inicial para sustentar sua proposta de desescolarização fundamenta-se principalmente na existência de um monopólio exercido pelas escolas oficiais sobre o patrimônio comum da educação — uma prática que minaria outras alternativas mais efetivas e baratas de oferecer uma formação enquanto força de melhoria social. Tentando argumentar acima de qualquer tendência política ou econômica, Illich acaba caindo numa espécie de pragmatismo filantrópico. Mas, apesar de apresentar uma proposta escatológica, suas críticas à rigidez dos nossos modelos educacionais merecem ser ouvidas e analisadas.

Para Illich, a formação adquirida em escolas possui primazia absoluta; nesse sentido, apenas diplomas oriundos de redes oficiais são capazes de atestar preparação e eficiência, fazendo o mercado de trabalho desconsiderar multidões de “sem diplomas”, que nem mesmo têm chance de comprovar o que sabem ou podem fazer. Esse monopólio é problemático, pois inibe práticas independentes que poderiam promover a educação de forma mais eficaz e menos onerosa aos contribuintes. Illich pensa a educação como responsabilidade coletiva e patrimônio comum; logo, reduzir essa atividade vital à tarefa exclusiva de um único modelo institucional seria esvaziar a potência social da educação. Como o próprio autor afirma, “[a] confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente” (Illich, 1985, p. 17).

Ao descrever como se efetiva esse monopólio problemático da escola, Illich (1985, p. 17–18) destaca o esvaziamento que a imposição de um único currículo oficial produz sobre o valor da educação como responsabilidade coletiva. Comparando-o com o papel da propaganda — que produz padrões de consumo que todos devem tentar alcançar, criando assim categorias de riqueza e pobreza de acordo com o padrão de consumo esta-

belecido pela própria propaganda —, Illich critica o domínio do currículo oficial que se impôs como única forma de validar se alguém está preparado ou não para uma atuação cultural, política, técnica ou profissional. Quanto mais longe o indivíduo estiver da aquisição dos itens listados no currículo oficial, mais longe também estará dos padrões entendidos como salutares para se alcançar sucesso profissional e social. Aqueles que por diversos fatores — como sociais, geográficos e culturais — não acessaram por longos anos a educação reconhecida como oficial estarão condenados ao ostracismo. Nessa toada, indivíduos criativos, carismáticos e motivados, com características que podem contribuir muito para melhorar sua comunidade e sociedade — mas que não puderam frequentar a escola formal e colecionar os itens listados pelo currículo —, não serão chancelados para atuar profissional e socialmente, e quase sempre estarão condenados a viver na informalidade.

A manutenção da desigualdade social está diretamente interligada à quantidade de anos de escolarização e ao monopólio da escola formal e seu currículo. Países pobres, ao buscarem a qualquer custo alcançar os mesmos padrões educacionais dos países ricos, acabam criando exigências escolares absurdas, que reproduzem fracasso e desperdício de tempo e dinheiro (Illich, 1985, p. 22). Mesmo onde praticamente não existe uma presença efetiva da educação formal, ter muitos anos de escolaridade rende *status* de competência e garantia de acesso aos cargos mais vultosos do mercado de trabalho. A escola, do jardim de infância ao doutorado, se ergueu e se mantém encastelada no dogma de sua importância vital — pregado por ela mesma —, e quem ousa pensar uma sociedade sem escola é tachado de louco ou criminoso. A escolarização compulsória e universal, pensada para ser propulsora de desenvolvimento econômico e justiça social, na visão de Illich vem produzindo justamente o contrário:

A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas, classificação que está intimamente relacionada com o produto nacional bruto e é muito mais dolorosa que esta última. (Illich, 1985, p. 24)

Em sua argumentação pelo fim da escola, Illich (1985, p. 27) usa o fato de que a maioria das habilidades conquistadas pelo ser humano ao longo da vida é aprendida em vias informais, envolvendo situações reais ocorridas no seio da família e da sociedade. Um exemplo simples para se entender isso seria a aprendizagem da fala. Outras tantas habilidades, como liderança e comunicação, podem ser desenvolvidas em alto nível sem serem engendradas dentro de uma escola formal.

Illich defende a importância da educação, mas acredita que esta pode ser desenvolvida de forma mais eficaz e barata sem a presença institucional da escola. Somas bilionárias gastas com a educação oficial representariam então um desperdício; seria mais eficaz e justo empregar verbas públicas em crédito educacional que o cidadão usasse de forma independente, criando livremente suas próprias oportunidades de aprendizagem. Financiar a viagem de um indivíduo — que funcionaria como uma imersão total num novo idioma ou cultura — seria um caminho de aprendizagem mais intenso e barato do que manter longos anos de uma aula do idioma numa escola formal. Passeios informais por museus e galerias de arte, ou a criação de grupos de estudo que reúnam entusiastas sobre um tema em comum, seriam práticas educacionais mais eficientes do que a sacralização da escola e da aula formal.

Outra alternativa pensada pelo polímata austríaco seriam *vouchers* educacionais, distribuídos a todo cidadão com desejo de aprender, para que ele mesmo se organize livremente para se formar de acordo com suas preferências. Comunidades de aprendizagem, organizadas espontaneamente em torno de interesses em comum, também poderiam ser financiadas. Associações de moradores, sindicatos, igrejas, empresas ou reuniões informais em torno de interesses em comum seriam espaços mais arejados e espontâneos para se efetivar uma educação eficaz.

## **A escola e o ensino de filosofia na neoliberalização educacional**

Acontecimentos e ideários proeminentes no último decênio da história da educação brasileira podem ser embarcados nessa corrente neoliberal, como a chegada do Novo Ensino Médio, o movimento Escola sem Partido, a militarização das escolas, o *homeschooling* e o próprio fenômeno da

mercantilização e voucherização da educação defendido por muitos grupos, especialistas e lideranças políticas. Se nem todos esses movimentos, que visam a reformar ou melhorar a educação, podem ser tachados explicitamente como neoliberais, pelo menos nas entrelinhas podem fortalecer essa concepção, principalmente por favorecerem tendências mais individualistas, autoritárias e mercantis na educação.

Quanto ao caso específico do ensino-aprendizagem de filosofia, parece que esse saber poderia encontrar obstáculos e constrangimentos no atual cenário. Por priorizar ou mesmo validar somente a aprendizagem de saberes considerados rentáveis na esfera produtiva, essa cultura escolar pode se provar incompatível com a filosofia. Vertentes mais críticas ao poder e ao *status quo* podem ser rotuladas como pensamento inútil, subversivo e destoante das necessidades econômicas. Por outro lado, vale lembrar que a filosofia não funciona como redentora da vida ou da educação, e não oferece um manual de soluções para os problemas humanos. É muito perigoso impor verticalmente uma teoria filosófica, querendo ver nela uma solução final para alguma mazela. Como mostra o professor Ronaldo Manzi Filho (2018, p. 591–592), ao se impor a filosofia como uma solução pronta, acaba-se flertando com o autoritarismo; e, por melhor que sejam as justificativas para impor tal solução, esse *modus operandi* acaba mostrando que é possível impor qualquer coisa — até mesmo o fascismo —, desde que os argumentos para tanto sejam plausíveis e bem-articulados.

Mas na suposta inutilidade estaria talvez o encanto especial da filosofia. Nessa não utilidade prática e imediata repousa o potencial libertário e criativo do ato de filosofar, já que tudo que possui uma finalidade eminentemente prática esgota aí sua autonomia. Até os mais ilustres pensadores gaguejaram na hora de explicar qual seria a função concreta da filosofia. Mas a filosofia nem sempre será excluída dos currículos neoliberais — estes, muitas vezes nomeando-a “filosofia”, colocam em seu lugar uma outra coisa, uma forma de pensamento favorável ao que os currículos neoliberais tanto desejam.

Diante desses impedimentos para o ensino-aprendizagem de filosofia, surge a pergunta sobre onde encontrar algum alento ou aporte de saída. Masschelein e Simons (2017, p. 70) apontam que, mesmo nos piores cenários, no próprio ato de lecionar reside sempre alguma possibilidade de resistir e de reconfigurar essa função. Para a filosofia, resta o filosofar. Na visão dos autores, a resistência e a transformação acontecem pela via do *amateurismo* — quando o professor se coloca como servidor que rompe os

lacs de um tesouro e o partilha democraticamente, num ambiente onde as ambições e as urgências do mundo externo são suspensas. O professor *amateur* mostra que aquele saber é valioso não porque é útil ao mercado, mas sim porque está dentro de algo maior: a partilha do mundo ao mesmo tempo como herança e responsabilidade coletiva.

Os autores também alertam sobre a deturpação da noção de profissionalização, que passa a ser colocada como conformação do docente aos métodos e preceitos da educação neoliberal (Masschelein; Simons, 2017, p. 128). O professor deixa de ser aquele que compartilha o mundo como herança comum para ser cada vez mais aquele que adentra visando a formar o capital humano de que o mercado necessita. Cada vez mais, a sabedoria oriunda da experiência docente e a liberdade de cátedra estão sendo substituídas por uma sujeição constante, camuflada como profissionalização e competência:

O professor é chamado para assumir uma atitude focada exclusivamente em resultados, crescimento e lucro — e para, continuamente, justificar suas ações nesse sentido. Isso faz com que a concentração nas coisas de importância (socialmente determinadas) seja cada vez mais difícil ou impossível para o professor e, assim, revogue a sua autoridade para compartilhar o mundo. Seu *amateurismo*, que assume a forma de certa personificação e dedicação à causa, é visto como ridículo e não profissional. Um professor capaz, orientado pela qualidade, certamente não conhece “tempo livre” na realização de seu trabalho e os apelos ao seu tempo são constantes. Seu tempo deve ser produtivo e funcional e ser destinado a um uso o mais eficiente possível no serviço de metas e objetivos predeterminados. Mesmo o tempo gasto em atividades sociais ou a atenção dada aos problemas emocionais dos alunos são tornados funcionais. Tudo isso deve ser justificado em termos de prestação de serviços produtivos. (Masschelein; Simons, 2017, p. 134–135)

Nessa encruzilhada, o *amateurismo* torna-se ato de resistência diante das tentativas de domar o ofício docente e a liberdade de cátedra. Os autores usam o termo “*amateur*” não como sinônimo de pouca capacidade

ou desenvoltura. Para se entender melhor o sentido de “*amateur*”, é preciso resgatar a origem do termo, que vem do francês “*amour*”. A relação entre amor e saber evoca também a etimologia de “filosofia” (amor à sabedoria). O ensino de filosofia pode ser um exercício carregado de amateirismo, desde que não caia nas grades que reduzem a escola a uma serva das demandas do poder hegemônico. O professor de filosofia pode ser um *amateur* principalmente quando tem liberdade, tempo e o espaço necessários para exercer sua função, sem constrangimentos que amordacem e reduzam a potência vibrante desse saber. Trabalhar por amor não significa, neste caso, trabalhar sem remuneração, ou mesmo sem compromisso, eficácia ou busca pela perfeição. Na verdade, o perfeccionismo é colocado pelos autores como característica primordial do professor *amateur*:

Você também pode reconhecer o professor *amateur* por sua busca da perfeição. Aqui, o perfeccionismo não se refere a alguma atitude patológica. É o perfeccionismo do professor de inglês que exige respeito e atenção à língua. As coisas têm de ser corretas. Não só prepara sua aula, mas também a si mesmo. É alguém que se empolga e trabalha a sua atenção, concentração e dedicação, de modo que possa permanecer encarnado e inspirado na frente de sua classe. Essa preparação em si não garante uma aula bem-sucedida, mas é necessária para que isso aconteça. Trata-se de estar equipado, literal e figurativamente, e de se ocupar dos pequenos e, quando visto à distância, costumes e hábitos muitas vezes tolos — sim, até mesmo rituais — que os professores observam antes de entrar na sala de aula; as pequenas coisas que o inspiram e o introduzem no momento. (Masschelein; Simons, 2017, p. 72)

## Desescolarização e o ensino de filosofia

Se em Masschelein e Simons e em Laval o problema não é a ideia de escola em si, mas a cooptação do tempo escolar por forças estranhas, em Illich o problema é a própria existência da escola oficial — independentemente da concepção que a norteie. Defendendo o fim da instituição escolar e propondo uma educação informal concretizada na distribuição de créditos educacionais e em grupos que compartilham interesses comuns, Illich segue num caminho totalmente oposto aos dos três primeiros pensadores aqui apresentados. Se Masschelein, Simons e Laval defendem a

escola das investidas do capital, Illich tenta mostrar que o próprio conceito ocidental de escola é um equívoco.

A crítica que Illich (1985) faz contra a escola formal tem sua razão de ser e não pode ser totalmente desprezada. Muitas vezes, a escola se encastela, colocando-se como guardiã única da educação. Ancorada apenas em seu poder institucional, ela pode ser tentada a entrar num caminho arbitrário e presunçoso, acreditando que só ali é possível obter educação. Nessas concepções, o aluno é entendido como mero receptáculo vazio que precisa ser preenchido a todo custo por um saber que só ali é possível. Mas, se a crítica do sacerdote austríaco não pode ser totalmente desmerecida, por outro lado o que ele propõe como substituto à escola pode ser uma miragem que, na prática, acabaria gerando mais desigualdade e exclusão — justamente o que Illich acredita combater.

Sua proposta de voucherização e de uma educação organizada em grupos informais traz um ar de autonomia, liberdade e inovação, mas como será possível garantir que esses grupos, com o passar do tempo, também não se institucionalizem e partam para a monopolização tão criticada? Transferir vultosas somas estatais para grupos informais de aprendizagem, como propõe Illich, pode gerar outros problemas, pois esse empoderamento financeiro poderia gradativamente transformar os grupos informais em pesadas instituições. Além do mais, saberes que exigem milimétrica perícia para sua execução — como medicina, engenharia ou aviação — precisam também de um alto nível de gerenciamento de qualidade e tecnologia, o que talvez não seja possível numa educação espontânea e informal. Enfim, as críticas de Illich possuem alto grau de validade, mas penso que as soluções mais revolucionárias estão incubadas na própria escola, e não na escatológica saída pela desescolarização. O problema não seria a escola, mas o uso ganancioso e irresponsável que grupos querem fazer da educação.

Illich não parece ser um executor afoito de um neoliberalismo pedagógico engajado em instrumentalizar a escola e o professor para finalidades mercadológicas. Ele foi não apenas um acadêmico, mas também um sacerdote e intelectual católico com motivações humanistas e filantrópicas. Sua narrativa sobre o papel assumido hoje pela escola parece ser honesta e bem-fundamentada, porém sua escatológica constatação da inutilidade da escola se baseia numa ótica um tanto dogmática sobre o sentido da escola e do escolar. Ao não conseguir vislumbrar um método que pudesse trazer para a escola e os sistemas de educação formal configurações mais inclusivas e socialmente justas, Illich partiu para a radi-



cal proposta de desescolarização, a qual ainda respira de alguma forma hoje no *homeschooling*, ou educação doméstica.

Quanto ao ensino de filosofia, poderia surgir a dúvida: essa atividade se efetivaria melhor numa sociedade com ou sem escolas? É válido notar que a construção do saber filosófico sempre sobreviveu de forma independente, e nos ambientes mais inóspitos. Houve ensino de filosofia em locais e momentos inesperados, o que mostra que esse saber não exige uma estrutura específica para acontecer, principalmente por se apoiar mais numa disposição prévia de ânimo do que num rigoroso aparato material e institucional. Por outro lado, um ambiente escolar democrático, igualitário e dialógico pode favorecer o ensino-aprendizagem desse saber. Mesmo não sendo uma necessidade fatalista, uma estrutura pedagógica mais arejada e libertária pode colaborar na transmissão do conhecimento. O ensino-aprendizagem de filosofia pode acontecer em qualquer lugar, em qualquer momento — mas as disposições materiais e humanas oferecidas pela escola formal podem contribuir de maneira decisiva para que esse saber chegue a mais pessoas e situações, principalmente àqueles que não teriam, fora da escola, oportunidades para esse encontro.

## **Considerações finais**

O novo liberalismo já é uma hegemonia, controlando a economia, a governança pública e até mesmo o comportamento subjetivo. Parece ser cada vez mais difícil escapar dessa gestão calculista da vida, que com voraz apetite agarra todas as esferas da vida, incluindo a educação. Entre os objetivos listados por Laval para a cultura escolar neoliberal, destaca-se a produção de um capital humano subserviente às demandas empresariais (Laval, 2019, p. 24), além do inculcamento de valores caros aos mercado, como a meritocracia e o individualismo (Laval, 2019, p. 22). A vida em geral está se adequando cada vez mais ao ordenamento neoliberal, sendo outras formas de organizar a vida bloqueadas como delírio.

Nesse cenário, alguns formatos de ensino-aprendizagem de filosofia — por não satisfazerem às necessidades da esfera produtiva — podem ser vistos como caducos e desnecessários. Mas nem sempre a filosofia será excluída da escola neoliberal; muitas vezes, ela será moldada para atender aos interesses dessa concepção. Se vai ser valorizada ou não — tudo depende dos conteúdos, valores e intenções que a filosofia trará para a sala de aula.

A filosofia não é redentora de qualquer mazela social, mas sua presença na educação formal se justifica porque esse saber faz parte da herança científico-cultural construída historicamente e a qual as novas gerações têm o direito de, democraticamente, acessar.

Vale ressaltar que essa herança científico-cultural precisa ser alargada e enriquecida com a inclusão de saberes e culturas que foram excluídas pela dominação colonial. O sistema colonial ocidental usou a educação e o conhecimento formal como uma ferramenta de violência e dominação, impondo seus padrões como únicos e marginalizando tudo aquilo que não passava por seus crivos. A abertura para outros saberes que vivem além da tradição ocidental é fundamental para se desconstruir a concepção colonial que ainda respira na educação e na sociedade. Reflexões e práticas decoloniais precisam estar presentes hoje na educação, principalmente para fortalecer o movimento que reconhece e valoriza outros saberes e culturas que foram amordaçadas pela violência colonial. Essa herança comum não pode continuar centrada numa única tradição ou cultura. A escola é campo propício para o processo de abertura para reconhecer e entender a grandeza e a sabedoria de expressões que foram sempre desqualificadas por não se encaixarem nos padrões impostos pelo poder hegemônico. Deixar unicamente o empresariado programar os currículos é extremamente perigoso, pois se pode cair num saber monolítico, que não se abre para a diversidade cultural e intelectual humana.

Como mostram Masschelein e Simons (2017, p. 35) é na escola que são lançados ao jogo comum assuntos que normalmente o estudante não encontraria em sua vida extraescolar. Essa herança científico-cultural não pode ser tratada como mercadoria exclusiva de empresas — tal tesouro precisa ser aberto para todos que queiram nele mitigar suas necessidades. A escola ainda é a instituição que pode realizar a distribuição desses recursos, dispondo-os comumente e alcançando um público que normalmente não acessa esse benefício.

Com relação ao ensino-aprendizagem de filosofia, constata-se que esse saber pode ser engessado pelos marcos institucionais da escola, dificultando a funcionalidade da relação ensino-aprendizagem (Kohan, 2013, p. 76). Por outro lado, sem a escola formal muitos perderiam a chance de contactar o conhecimento filosófico, mesmo que de forma propedêutica. Sendo assim, é válido defender a presença da filosofia nos currículos, na escola formal, principalmente porque somente assim muitos — principalmente aqueles de origem social mais humilde — terão um contato

orientado com esse saber. A escola possui latente potência democrática e inclusiva, apesar de todos os tipos de forças e aberrações que ainda se voltam contra ela. Talvez este seja o grande diferencial da escola formal: a sala de aula continua sendo o lugar mais propício para nos debruçarmos sobre temas e questões que geralmente não nos são oportunizados pela vida ordinária. A escola é o campo do extraordinário, onde é possível encontrar temas, atividades e experiências que o correr ordinário da vida nunca permite encontrar.

## Referências

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (orgs.). *Ensinar filosofia*: volume 2. Cuiabá: Central de Texto, 2013. p. 75–83.

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

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

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NETTO, Maria Jacintha Vargas. Do *skholé* à preguiça ou das tecnologias de bem-viver. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, 3, 2015, Cidade do México. *Anais...* Cidade do México: Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 2016. n.p.

WOGEL, Livio dos Santos. O tempo do ócio na formação escolar: a pedagogia do ócio. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11, 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 2013. n.p.

**EVERTON DONISETE BARBOSA DE MORAES** é professor de filosofia, sociologia e história na educação básica, atuando em Minas Gerais (2003–2010) e no Distrito Federal (desde 2011). É bacharel e licenciado em Filosofia pela PUC Minas (2003), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade do Estado da Bahia (2014) e mestre em Filosofia pela Universidade de Brasília (2025). E-mail: evertonfilos@gmail.com

## CAPÍTULO 2

# Uma análise filosófica sobre a formação do sujeito que se deseja formar na escola pública do século XXI

Lisa Lopes

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana.

Werner Jaeger, *Paidéia: a formação do homem grego*

### Introdução

Se pensarmos nas instituições sociais do século XXI e as compararmos com as mesmas instituições em períodos históricos distintos, serão notórias e inquestionáveis as semelhanças e as diferenças em suas funções e seus objetivos, considerando-se sua ação sobre o sujeito em formação.<sup>2</sup>

A proposta não é qualificar e/ou quantificar métodos e períodos históricos, mas refletir como a instituição social *escola* contribui na formação do sujeito, levando em conta a cultura do período histórico. Portanto, per-

---

2 Texto compartilhado com minha dissertação de mestrado para o PROF-FILO.

guntamos: que sujeito se almeja e se forma no contexto histórico e social atual, o início do século XXI, numa perspectiva filosófica?

Ao se tratar da educação brasileira, restringi-la ao paradigma da educação grega — europeia e ocidental —, tomando-a como única, é cair em um erro. É necessário considerar que há outros modelos de educação e cultura ocidentais e não ocidentais que contribuíram significativamente para a formação do sujeito brasileiro.<sup>3</sup> Mas, para pensarmos na ideia de “formação do sujeito”, o ponto de partida será o clássico filosófico europeu.

A partir da leitura do livro *Paidéia: a formação do homem grego*, percebe-se que a formação do sujeito e os fatores que contribuem e interferem na construção do ser geravam reflexões em Homero, na Idade Antiga, suscitando a questão como um problema filosófico.

A palavra “*paidéia*” apareceu apenas no início do século V, tendo como significado “criação dos meninos” (Jaeger, 2003, p. 25), e a educação grega antiga era conhecida anteriormente pelo conceito de *arete*.<sup>4</sup> Posteriormente, “*paidéia*” passa a referir-se à cultura que forma o sujeito, conforme consta em Abbagnano:

**CULTURA** (in. *Culture*, fr. *Culture*, al. *Kultur*, it. *Cultura*). Esse termo tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...]

1. No significado referente à formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam *paidéia* e que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra *humanitas* [...]. (Abbagnano, 1998, p. 225, grifo do autor)

Acima de tudo, a sociedade grega antiga valorizava a formação global do sujeito como ser pensante, cultural e ativo socialmente. Não havia

---

3 A vinda dos portugueses “às novas terras” abriu caminho para que países da Europa e de outros continentes explorassem o Brasil. Essa imigração, a exploração dos indígenas e a escravidão de povos africanos formaram a base da cultura brasileira, mas essa reflexão ficará para outro momento.

4 “Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra ‘virtude’, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco [...], talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega.” (Jaeger, 2003, p. 25)

separação entre os termos, pois os gregos reforçavam a ideia de “homem político”. O termo “político”, por sua vez, não se referia somente à ideia de Estado, mas sim à ideia de relações com um todo social, que contribuem e fazem parte da própria educação do sujeito:

O Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. [...] Todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o “ser do Homem” se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político. (Jaeger, 2003, p. 16–17, grifo do autor)

Seja como for, a educação grega antiga focava a ação, e não a técnica. Essa ação terá reflexo na postura social e na concepção de cultura. O homem se forma a partir da interação conflituosa com seu meio, da acomodação da informação, da associação com os conhecimentos e de sua aplicação social. Portanto, educar-se pode ser um processo solitário, mas os efeitos são coletivos:

Em primeiro lugar, para os gregos, o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, portanto mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito. Em segundo lugar, o homem só podia realizar-se como tal na vida em comunidade, na *polis*. A *República* de Platão é a expressão máxima da estreita ligação que os gregos estabeleciam entre a formação dos indivíduos e a vida da comunidade; e a afirmação de Aristóteles de que o homem é *por natureza* um animal político tem o mesmo significado. Mas num e noutro aspecto, a natureza humana de que se fala não é um dado, um fato, uma realidade empírica ou material já existente, independentemente do esforço de realização que é a cultura. Só existe como fim ou termo do processo de formação cultural; é, em outros termos, uma realidade superior às coisas ou aos fatos, é uma

*ideia* no sentido platônico, um *ideal*, uma *forma* que os homens devem procurar realizar e encarnar em si mesmos. (Abbagnano, 1998, p. 225, grifos do autor)

Desse modo, a formação do homem na visão do grego antigo parte da assimilação de valores, atitudes e comportamentos culturais voltados à vida em sociedade. A internalização da cultura no homem refletida na sua ação é o que forma o homem.

## O sujeito

Ampliando-se a reflexão sobre o sujeito que se deseja formar na escola no século XXI, é necessário delimitar o sujeito. Sim, delimitar! Definir o sujeito é algo extremamente complexo no campo da filosofia, tão antigo e complicado quanto definir a própria filosofia. Trata-se, aqui, de traçar uma ideia inicial, sem a pretensão de ser definitiva, mas apenas reflexiva.

Diante disso, há quatro perguntas que envolvem o conceito de sujeito: quem é o sujeito do pensamento? Quem pensa? Quem somos nós? O que é o homem? Por mais que desejemos pensar em quatro questões, elas podem ser entendidas como duas perguntas: quem somos nós? Quem é o sujeito do pensamento?

Em “quem somos nós?”, há uma conexão íntima com a questão “quem pensa?”, pois o ato de pensar de forma abstrata e de forma concreta, e assim transformar o algo pensado em algo cultural de forma coletiva e individual, é o resultado da produção do sujeito. O algo pensado é produto da ação do pensamento do ser pensante, portanto quem pensa é o sujeito. Então, quem somos nós? O sujeito pensante:

A questão *Quem pensa?* é datável: foi ela que seus adversários colocaram aos averroístas<sup>5</sup>, que supostamente responderiam (com seus riscos e perigos) que... não é o homem que pensa, mas o intelecto. A questão *Quem somos nós?* também é. Há de se perguntar por que se

---

5 Sobre os averroístas, Sangalli (2004, p. 489, grifo do autor) afirma: “[e]les pretendiam fazer filosofia pura, opondo-se radicalmente às teorizações teológicas vivenciadas, principalmente, no ambiente universitário da Faculdade de Teologia de Paris, no auge da *escolástica* [...]”.



trata de *nós* mais do que de *eu*: de fato, por que não *eu*?  
Resposta: “esse esquema teórico” nada mais é que um sistema de lugares funcionais que se pode investir diversamente, e que, de fato, se investiu diversamente de Agostinho a Schelling e além. (De Libera, 2013, p. 98)

Contudo, quem é o sujeito do pensamento? O sujeito é um ser orgânico munido da habilidade de aprender, construir e formular pensamento de forma autônoma e/ou estimulado coletivamente por seus pares e por seu meio. Ainda, a questão mais complexa é “quem é o sujeito do pensamento?”, sem nos esquecermos de que o sujeito é elemento *a priori* ao pensamento. O pensamento é uma ação do sujeito, logo é imprescindível que o sujeito exista para existir o pensamento.

Avançando-se na reflexão sobre o sujeito, surge a necessidade de diferenciar o “sujeito de atribuição” e o “sujeito de inerência”, correlacionando-os com o “sujeito lógico” e o “sujeito ontológico”.

Um atributo, ontologicamente, diz respeito à qualidade/manifestação de determinada substância, à característica da coisa em si. O sujeito de atribuição carrega o conceito de sujeito em si, formando a ideia de unidade inseparável e negando a existência de um não sujeito em si. Logo, ele é diferente do ser:

Entre os seres, uns são ditos de um sujeito, ao mesmo tempo não sendo em nenhum sujeito: por exemplo, *o homem* é dito de um sujeito, a saber, de um certo homem, mas ele não é em nenhum sujeito. Outros são em um sujeito, mas não são ditos de nenhum sujeito (por *em um sujeito* entendo aquilo que, não se encontrando em um sujeito como parte, não pode ser separado daquilo em que ele é). (De Libera, 2013, p. 77)

O sujeito e seu atributo são indissociáveis, pois, se o atributo (qualidade) se separasse do seu sujeito (substância), este deixaria de ser e passaria a ser o não ser:

A inteligência humana só progressivamente se apodera do ser e saber o que é ser. O ser concreto, real, é idêntico com a sua unidade, com a sua verdade e com a sua bondade. Isto é, a unidade, a verdade e a bondade do

ser não são algo de diferente do ser. (Logos..., 1997, p. 508)

Tratar o sujeito de atribuição como ser único em si é entender o sujeito como unidade singular, mas em constante transformação com o aprendizado, encontrando-se com seu não ser e transformando-se no novo ser de sujeito de atribuição — há tese, antítese e síntese, na perspectiva da dialética hegeliana —, assim “fazendo da alma um ‘atributo’ ou ‘disposição’ do corpo” (De Libera, 2013, p. 83).

O sujeito de inerência possui uma definição aristotélica voltada para as Categorias — o ato e a potência —, que equivalem à forma e à matéria. A partir dessa junção, há o sujeito de inerência, “interpretando os atos mentais como ‘atributos’ ou ‘predicados’ da alma, do espírito e, finalmente, do ‘eu’, do ‘mim’, ou da ‘consciência’ (De Libera, 2013, p. 83).

Ao se analisarem o sujeito lógico e o sujeito ontológico, nota-se que os termos são empregados no período equivalente à filosofia moderna, mas possuem uniformidade com os conceitos anteriormente tratados. O sujeito de inerência é o sujeito ontológico, e o sujeito de atribuição é o sujeito lógico:

Uma versão particular da distinção Sa/Si é a distinção entre sujeito lógico e sujeito ontológico, verdadeiro lugar-comum da filosofia moderna. Ela pode ser facilmente adaptada às duas partes da tese atributivista<sup>6</sup>: pode-se dizer de fato que a alma é sujeito ontológico, enquanto ela é sujeito de inerência real de estados e/ou atos mentais, e enquanto é seu sujeito lógico, na medida em que é seu sujeito de atribuição. (De Libera, 2013, p. 83)

Definitivamente, o conceito de sujeito vai além dos campos de estudo da filosofia, como da ontologia, da lógica, da metafísica e da fenomenologia, por exemplo. A psicanálise assim o define: “O sujeito [...] é o sujeito do desejo, que S. Freud descobriu no inconsciente. Esse sujeito do desejo

---

6 De acordo com De Libera (2013, p. 151), atributivismo é “[...] toda doutrina da alma, do pensamento, do intelecto ou do espírito, que repousa sobre (ou pressupõe ou implica) uma assimilação explícita de estados ou de atos psíquicos, noéticos ou mentais a atributos ou predicados de um sujeito definido como ego”.

é um efeito da imersão do filho do homem na linguagem. É preciso, pois, distingui-lo tanto do indivíduo biológico quanto do sujeito da compreensão” (Chemama, 1995, p. 208). Entende-se, então, que a psicanálise trata o sujeito em duas partes distintas — o ser biológico e o ser de compreensão —, e a filosofia trata o sujeito como corpo e essência. Aparentemente distintos, os conceitos assemelham-se, considerando o corpo como o biológico em si e a essência como compreensão.

Quando se trata de *sujeito* na amplitude de sua formação como ser pensante, é importante trazer as reflexões de Michel Foucault sobre o assunto. O filósofo trata a problematização do sujeito sob o olhar da filosofia, considerando a influência da sociedade sobre a formação do ser na perspectiva da psicanálise. O problema de definir o sujeito não se extinguiu com a contemporaneidade, conforme relata Foucault:

[...] nós descobrimos que a filosofia e as ciências humanas viviam sobre uma concepção muito tradicional do sujeito humano, e que não bastava dizer, ora com uns, que o sujeito era radicalmente livre e, ora com outros, que ele era determinado por condições sociais. Nós descobrimos que era preciso procurar libertar tudo o que se esconde por trás do uso aparentemente simples do pronome ‘eu’ (*je*). O Sujeito: uma coisa complexa, frágil, de que é tão difícil falar, e sem a qual não podemos falar. (Foucault, 2006b, p. 329–330)

O filósofo reconhece a complexidade de definir o sujeito, motivo pelo qual emprega o termo “subjetivação” (processo do sujeito). Foucault busca resolver a questão tirando o sujeito da posição ativa (aquele que conhece) e colocando-o na posição passiva (objeto a ser conhecido), o que favorece a reflexão e o problema já mencionado: “o que é o sujeito?”:

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes,

dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (Foucault, 1998, p. 7)

O sujeito foucaultiano é efeito da relação de poder das instituições sociais. Onde há relação de poder, há relação de subjetivação. Os lugares, por sua vez, são formados pelo poder ali existente, e essa relação forma o ser pensante:

Eu me pergunto se, antes de colocar a questão da ideologia, não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele. Pois o que me incomoda nestas análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano, cujo modelo foi fornecido pela filosofia clássica, que seria dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar. (Foucault, 1998, p. 148)

Nesse contexto, o sujeito precisa tomar consciência de si como sujeito autônomo e assumir outra postura diante da sociedade, pois, se muda a si, muda o meio; deve retornar ao princípio socrático do templo de Apolo — “conhece-te a ti mesmo”. Conforme escreve Foucault (2006a, p. 7), “é [...] como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra ‘conhece-te a ti mesmo’”. O sujeito precisa se ocupar de si como matéria orgânica, mesmo agindo contra a maioria; a partir dessa atenção para si é que há a formação do sujeito, ou, parafraseando Platão, há a saída do homem da caverna.

No livro *A hermenêutica do sujeito*, Foucault descreve a importância do conceito “cuidar de si mesmo”:

- Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia beautoû* é uma atitude — para consigo, para com os outros, para com o mundo.
- Em segundo lugar, a *epiméleia beautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo

implica que se converta o olhar, que se o conduza do exterior para... eu ia dizer “o interior” [...]. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento [...].

- Em terceiro lugar, a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Daí, uma série de práticas que são, na sua maioria, exercícios, cujo destino (na história da cultura, da filosofia, da moral, da espiritualidade ocidentais) será bem longo. (Foucault, 2006a, p. 14–15)

Logo, o “ocupa-se de si” no conceito de sujeito engloba não apenas fatores da psicanálise. A afirmativa é uma solução para a conceitualização do sujeito e seu entendimento, envolvendo fatores filosóficos e sociológicos na filosofia foucaultiana:

[...] não é o sujeito que deve transformar-se. Basta que o sujeito seja o que ele é para ter, pelo conhecimento, um acesso à verdade que lhe é aberto pela sua própria estrutura de sujeito. Parece-me então ser isto que, de maneira muito clara, encontramos em Descartes, a que se junta, em Kant, se quisermos, a virada suplementar que consiste em dizer: o que não somos capazes de conhecer é constitutivo, precisamente, da própria estrutura do sujeito cognoscente, fazendo com que não o possamos conhecer. Consequentemente, a ideia de uma certa transformação espiritual do sujeito que lhe daria finalmente acesso a alguma coisa à qual não pode aceder no momento é quimérica e paradoxal. Assim, a liquidação do que poderíamos chamar de condição de espiritualidade<sup>7</sup> para o acesso à verdade, faz-se com

---

7 “[...] se a isto chamarmos ‘filosofia’, creio que poderíamos chamar de ‘espiritualidade’ o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade.” (Foucault, 2006a, p.19)

Descartes e com Kant; Kant e Descartes me parecem ser os dois grandes momentos. (Foucault, 2006a, p. 234–235)

Por certo, é essencial lembrar que o sujeito é um ser complexo e, como tal, difícil de conceituar. Fatores externos e internos a ele alteram consideravelmente sua formação como ser social e autônomo de pensamento. Ignorar fatores externos ao sujeito, que interagem com o desenvolvimento de sua percepção de mundo e de si mesmo, parece-me um erro.

Além disso, o filósofo sul-coreano contemporâneo Byung-Chul Han afirma a existência, no século XXI, de uma sociedade pautada em ações neoliberais. Considerando-se que o neoliberalismo — fator externo ao sujeito — é uma consequência da sociedade do consumo, o indivíduo sofre alteração na sua postura perante a vida em sociedade, bem como na sua atitude como ser trabalhador:

O neoliberalismo, como mutação do capitalismo, torna o trabalhador um empreendedor. Não é a revolução comunista, e sim o neoliberalismo que elimina a exploração alheia da classe trabalhadora. Hoje, cada um é um trabalhador que explora a si mesmo para a sua própria empresa. Cada um é senhor e servo em uma única pessoa. A luta de classe também se transforma em uma luta interior consigo mesmo. (Han, 2018, p. 14)

Tal mudança interfere na concepção de sujeito, que, segundo Han, está cada vez mais submisso, passivo e alienado, dotado de uma falsa sensação de liberdade : “A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade. E esse mesmo projeto já não se mostra tanto como uma figura de coerção, mas sim como uma *forma mais eficiente de subjetivação e sujeição*” (Han, 2018, p. 9, grifo do autor).

Han ainda alerta (2018, p. 10, grifo do autor) para o fato de que “[o] sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: é um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo”.

Diante de uma perspectiva foucaultiana do “cuidar de ti mesmo” e do “cuidado de si”, e contra o sujeito neoliberal tal como descrito por Han, o sujeito proposto nesta formação do século XXI vai além de uma ideia de

“consciência social coletiva”, pois parte do desenvolvimento individual e do reconhecimento como ser crítico, autônomo e ativo, quebrando as “ideologias massificantes”<sup>8</sup> que geram a acomodação do pensamento e da ação. A ideia de sujeito baseia-se na concepção de mudança de postura que parte do ser no processo individual e solitário; ele recebe o estímulo externo e promove a mudança interna com a ruptura de pré-conceitos, com o desenvolvimento da criticidade e o reconhecimento da sua autonomia como ser pensante. Tão logo internalizados os dois aspectos iniciais, espera-se o reflexo do terceiro ponto por meio da ação diante de conceitos construídos no processo: o sujeito ativo socialmente.

Decerto o foco, a princípio, não é tornar o sujeito ativo, mas torná-lo crítico e autônomo para, só então, com a tomada de consciência, tornar-se ativo. A instituição social *escola*, fator externo ao sujeito, contribui com a formação do sujeito e de suas relações dentro e fora dela. A questão preposta é essencial à ideia de formação do sujeito do século XXI, pois a instituição escolar tem a possibilidade de produzir sujeitos críticos, autônomos e ativos, ou sujeitos passivos e alienados.

## **A escola**

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico.

Christian Laval, *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*

Ainda se pensando sobre a formação do sujeito, há uma instituição social que tem como função principal instruir o ser com conhecimento

---

8 Trato o termo como se referindo a ideias de senso comum, as quais promovem não a reflexão, mas o conformismo perante situações cotidianas. Tais ideias provêm de discursos falaciosos e impositivos de indivíduos, grupos e/ou meios de comunicação.

acumulado ao longo da história da humanidade, com o propósito de manter viva a cultura e produzir novos conhecimentos diante das necessidades da humanidade — a escola.

É inegável que a instituição social escola, com o passar dos anos, mudou a função de ensinar o conhecimento histórico para a de manter em situação de passividade o sujeito. Acredito que a atribuição da escola vá além do papel de transmitir o conhecimento humano; ela tem como propósito despertar a criticidade, a criatividade e a ação ativa diante da neutralidade da maioria da população, isto é, formar uma próxima geração mais ativa, crítica, criativa e socialmente equitativa que a anterior, diminuindo as desigualdades e banindo os preconceitos relacionados a gênero, raça e classe social, de modo que o ser humano seja apenas o que é: ser humano.

Notam-se, na prática, poucas mudanças na instituição escolar quando comparada com a escola medieval. É claro que, aqui, não trato da questão do conhecimento, mas da manutenção do *status quo*.

É preciso gerar uma mudança no âmbito escolar para mudar o sujeito; entretanto, a escola neoliberal proposta na contemporaneidade não parece ser a solução, mas apenas uma readaptação de algo já existente e exploratório. Uma escola que anula o conceito de individualidade e propaga o conceito de homogeneidade para o crescimento da humanidade em âmbito mundial parece-me um apelo desesperado de controle social disfarçado de “boas intenções” e “bons motivos”:

É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais, as instituições são similares e recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora têm legitimidade em matéria de políticas públicas. Isso exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de uma abordagem comparativa que leva em consideração o deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola. (Laval, 2019, p. 12)



Além disso, essa homogeneidade é algo aparente, pois trata-se de uma tentativa de padronizar a formação do sujeito em nome do crescimento econômico do país, o que na verdade significa a acomodação do sujeito crítico em nome de um futuro profissional de sucesso. As ideologias neoliberais defendem a superação das dificuldades por meio da superação individual, o que implica a meritocracia.

A ideia de meritocracia faz o sujeito acreditar que o sucesso e o fracasso são resultados da ação ou da passividade dele. A noção de meritocracia é um alicerce para o neoliberalismo, pois reforça a ideia de autonomia do sujeito, mas sem considerar os fatores externos nem fornecer aos sujeitos a necessária equidade para a ação. Como cobrar, por exemplo, uma postura crítica de dois alunos se um tem o suporte financeiro e alimentar da família e o outro, a vivência da fome e da violência doméstica diariamente? O esforço deste será muito maior que o do colega e, no meio do processo, ele poderá ficar desestimulado:

O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário. É por esse motivo que a análise não pode se restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola [...]. (Laval, 2019, p. 13)

Em outras palavras, a escola deveria diminuir e exterminar as desigualdades; no entanto, na concepção neoliberal, ela gera um distanciamento sociocultural ainda maior, pois funciona em prol do mercado profissional, gerando mais “capital humano” (Laval, 2019, p. 10):

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena

autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. (Laval, 2019, p. 17)

Como resultado, a escola perde uma das suas principais funções — estimular a criticidade —, e em contrapartida absorve a função de fornecer “agentes trabalhadores passivos” para o capitalismo. Conforme escreve Laval (2019, p. 17), “[e]ssa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas”.

É fato que o sujeito desenvolvido na escola neoliberal está aquém do discutido até aqui. A ideia da formação do sujeito da escola pública para o século XXI não se encaixa no proposto. O desejo ainda encontra-se pautado em um conceito de autonomia e senso crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que rege a educação básica brasileira, traz uma ideia de educação integral que atende ao conceito proposto:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14)

No contexto escolar, para se atingir o conceito proposto de educação integral visto na BNCC, devem-se considerar diversos aspectos hu-

manos, como ser individual e ser social, quando se trata do sujeito e sua formação, sem descuidar da promoção de um diálogo entre os campos e as áreas que o envolvem. Com isso, o objetivo seria promover o desenvolvimento do sujeito na ideia de “cuidar de si” e do crescimento da sociedade por extensão:

Para responder a essa necessidade, mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. (Brasil, 2018, p. 462)

Definitivamente, a formação do sujeito no âmbito escolar visando apenas ao setor econômico não promoverá o desenvolvimento do ser para a autonomia e a criticidade, mas desenvolverá o ser alienado e individualista.

## **A proposta**

A princípio, pensar em uma alternativa para a educação que proporcione o desenvolvimento do sujeito ativo e autônomo é reformular a educação para a conscientização do bem social, indo de encontro à educação neoliberal existente. Laval levanta tal questão:

O universo do conhecimento e o dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de cada vez mais pessoas não verem a razão de ser da autonomia dos campos do saber ou o significado intelectual e político da separação entre o mundo da escola e o das empresas. (Laval, 2019, p. 22)

Além da dicotomia entre o mundo da escola e o mundo das empresas, outros dois aspectos relevantes também precisam ser pensados: a

globalização e a geração dos sujeitos que nasceram dentro do processo de globalização.

A globalização, que proporcionou o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e o acesso democrático a elas, rompeu fronteiras, facilitando a interação entre as nações, o intercâmbio cultural e a troca de informações em tempo real:

As pressões voltadas à perfuração e à quebra de fronteiras, comumente chamadas de “globalização”, fizeram seu trabalho; com poucas exceções, que estão desaparecendo rapidamente. Todas as sociedades são agora total e verdadeiramente abertas, seja material ou intelectualmente. (Bauman, 2021, p. 12)

Seja como for, a sociedade globalizada afeta a formação do sujeito e sua relação com as diversas instituições sociais. A sociedade passa a ser vista em rede, o que afeta as relações do sujeito com a sociedade, com o outro e consigo mesmo, gerando conflitos como o individualismo e o enfraquecimento dos vínculos sociais:

O novo individualismo, o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados num dos lados da moeda cuja outra face mostra os contornos nebulosos da “globalização negativa”. Em sua forma atual, puramente negativa, a globalização é um processo parasitário e predatório que se alimenta da energia sugada dos corpos dos Estados-nações e de seus sujeitos. (Bauman, 2021, p. 30)

Assim, surge a segunda questão: analisar a geração do sujeito que nasceu na era globalizada é importante para se compreender o seu entendimento da sociedade, do outro e da própria imagem.

Considerando-se a definição e a classificação das gerações humanas segundo o site BEI Educação e a pesquisadora Marcela Cóser Paulo (Dantas; Paulo, 2002), as gerações Z e Alfa<sup>9</sup> estão conectadas diária e constantemente, o que altera sua relação com as instituições sociais e os membros

---

9 A geração Z compreende os nascidos de 1997 a 2010; a geração Alfa compreende os nascidos a partir de 2010.

destas. As gerações anteriores estão conectadas, mas não demonstram a necessidade da constância. Em vista da conexão, do acesso às redes sociais e da interação virtual nas gerações, o que se altera é a relação do sujeito com o recurso.

O acesso rápido ao conhecimento e à informação não deveria ser um problema no século XXI, mas o desafio surge quando o sujeito encontra-se com a informação e não consegue processá-la de forma a diferenciar a verdade<sup>10</sup> da falácia, reproduzindo a falácia como verdade absoluta e, assim, acarretando conflitos reais, virtuais, individuais e coletivos.

A tecnologia virtual existe, e nada poderá mudar essa realidade<sup>11</sup>. Cumpre usá-la na formação do sujeito, adequando-a ao contexto da instituição escolar e promovendo a possibilidade de desenvolvimento do sujeito dentro do esperado. No entanto, é preciso compreender que a tecnologia é algo que favorece o desenvolvimento, mas não substitui as relações sociais físicas.

Nota-se, então, que o processo de formação do sujeito, na perspectiva escolar, precisa ser ativo, com estímulo, promovendo a reflexão, assimilação e contextualização do abordado. Dentro dessa ideia, a aplicação de metodologias ativas surge como uma forte aliada:

Metodologia ativa pode englobar diferentes práticas em sala de aula. Mas seu principal objetivo é fazer do aluno o protagonista da própria aprendizagem, participando ativamente de sua jornada educativa.

A ideia é estimular uma maior responsabilidade do estudante pela construção do próprio saber em instituições de ensino. Assim, ele se envolve no processo de aprendizado de maneira ativa, superando a ideia de aulas expositivas e com pouca interação do tradicional processo de ensino. (Metodologias..., 2021, p. 2)

Todavia, as metodologias ativas não podem ser associadas apenas à formação remota, pois a proposta vai além dos computadores; ela abrange a interação e troca real e, também, virtual.

---

10 Informação embasada, seja teoricamente, seja em fatos.

11 Exceto uma catástrofe mundial não viral que corte a conexão com os satélites e/ou provoque o rompimento dos cabos de fibra óptica, pois mesmo na catástrofe da pandemia de covid-19 a conexão permaneceu.

A pesquisadora e educadora Furuno propõe a cultura *maker*:

Além de botar a mão na massa, os projetos *maker* promovem uma interação construtiva entre alunos e professores. Esses dois fatores favorecem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, as famosas *soft skills*. Entre as principais delas, podemos destacar a liderança e a criatividade.

Instituições interessadas em aplicar a cultura *maker* podem investir em espaços e tecnologias para esse fim. Por exemplo, impressoras 3D, laboratórios de robótica, equipamentos de programação, entre outras ferramentas que estimulem a curiosidade e a criatividade dos alunos. (Metodologias..., 2021, p. 3)

A vantagem dessa metodologia é a constante descoberta e troca de conhecimento entre os sujeitos numa ideia de turma inclusiva. Observa-se também que a metodologia ativa vem acrescentar à proposta de descoberta e desenvolvimento da criticidade.

Em contrapartida, a ideia de metodologia ativa vem de encontro à ideia de *gamificação* proposta por Han no livro *Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder*:

A gamificação explora o *homo ludens*, que se submete às relações de dominação enquanto joga. Com a lógica da gratificação por meio de “likes”, “amigos” ou “seguidores”, a comunicação social também está submetida à modalidade do jogo. A gamificação é acompanhada de sua comercialização. Entretanto, a ludificação destrói a comunicação humana. (Han, 2018, p. 70)

Enquanto Han traz a ideia de submissão em prol de um “reconhecimento digital” diante da gamificação<sup>12</sup>, a proposta de metodologia ativa trata a questão como uma possibilidade para o desenvolvimento do sujeito que desejamos formar com a escola pública do século XXI. A centralidade do desenvolvimento está no sujeito e na sua relação com o problema preposto, considerando fatores externos à escola, de maneira que a formação

---

12 A gamificação é uma atividade lúdica pedagógica reconhecida como uma metodologia ativa.

do sujeito seja voltada para a assimilação do conhecimento produzido pela humanidade e para o desenvolvimento de novos conhecimentos por um sujeito crítico e autônomo.

O foco do sujeito não está na recompensa, como propõe Han, mas na relação de criticidade, autonomia de pensamento e ação social, tendo em vista se tratar de um processo solidário, inicialmente.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula tem papel primordial para a superação do sujeito passivo. Além do reconhecimento de que o sujeito-estudante precisa estar ao centro, para analisar o problema e produzir pensamentos autônomos, outros fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem precisam ser considerados, como o currículo, a relação entre professor e estudante, a existência ou não de material pedagógico básico, além de fatores externos à escola e ligados ao estudante, como relações sociais, familiares, alimentares e intrapessoais.<sup>13</sup>

A abordagem aprofundada dos fatores citados ficará para outro momento, mas é necessário pensar o processo de assimilação e tomada para si de pensamentos e ações significativas diante de situações sociais conflituosas que, geralmente, são problematizadas na instituição social escolar.

## **Considerações finais**

Antes de mais nada, a análise filosófica sobre o sujeito que se deseja formar com a escola pública do século XXI partiu de observações iniciais dentro da própria escola e teve como constatação empírica o fato de que, por mais que não o assuma abertamente, a escola pública possui a postura prática de uma escola neoliberal, com a ideia de formar “capital humano”. Conclui-se, até o momento, que a práxis do filósofo/docente na sua relação com o sujeito/estudante no processo educacional é uma possibilidade de formar um ser capaz de demonstrar atitudes autônomas e críticas nas suas relações sociais, quebrando o círculo vicioso da manutenção do capitalismo.

Em nenhum momento o problema da formação do sujeito foi tratado como algo simples e fácil de resolver. A questão provoca reflexões desde Homero e, até os tempos atuais, exige dedicação dos mais dedicados

---

13 Trata-se da relação de autoconhecimento e da compreensão dessa relação consigo próprio e com o outro.

estudiosos, não apenas na área da filosofia, mas também na psicologia e na sociologia. Ao se terminar esta leitura, alguns conflitos poderão ter sido resolvidos, mas outras questões serão levantadas.

A caminhada na reflexão sobre o sujeito e sua formação e a escola, tal como descrita pelas referências, é um processo solitário. Mas, se geram angústia, dúvida, questionamento e discordância (ou não) com o proposto, as possibilidades de formação do conceito de sujeito autônomo e crítico proposto no artigo já são nítidas. Ao se refletir/perguntar sobre se tal formação é possível, se é coerente ou não, produz-se a mudança tão almejada para o século — a da criticidade e autonomia.

Além disso, a ideia não é apresentar uma receita que o leitor deve seguir como se fosse fazer pela primeira vez um bolo, mas provocá-lo para a análise de seu papel enquanto célula escolar e social, como meio da transformação do sujeito escolar/social.

Em suma, talvez tratar da mudança seja mais complicado do que apenas mudar. Sair da zona de conforto não é um processo prazeroso; a dor da frustração, do medo e da crítica negativa pode paralisar o desejo de fazer a diferença. Entretanto, em algum momento, a mudança precisa ser feita, então que seja feita por nós, filósofos da educação.

## **Referências**

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CHEMAMA, Roland. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CÓRDOBA, Diego; e LEITE, Gisele. A cultura é a resposta do homem ao desafio da existência. *Jornal Jurid*, 7 ago. 2017. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/a-cultu>



ra-e-a-resposta-do-homem-ao-desafio-da-existencia. Acesso em: 19 mar. 2025.

DANTAS, Diego Fonseca; PAULO, Marcela Cóser (orgs.). *Gerações, cultura e formação humana: um breve estudo*. [s.l.]: [s.n.], 2022.

DE LIBERA, Alain. *Arqueologia do sujeito: nascimento do sujeito*. Trad. Fátima Conceição Murad. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2013.

FAVA, Rui. *Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino*. São Paulo: Saraiva, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Ditos e escritos; 1)

BEI EDUCAÇÃO. Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende. *BEI Educação*, [2022]. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Trad. Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

LOGOS: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa; São Paulo: Editora Verbo, 1997.

METODOLOGIAS ativas: o que é, como aplicar e as mais conhecidas. *Desafios da Educação*, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/metodologias-ativas/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SANGALLI, Idalgo José. Considerações sobre a historiografia do ‘averroísmo’. *Veritas*, v. 49, n. 3, p. 489–505, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 619–634, 2006.

**LISA LOPES** é educadora desde 1998 e triplamente graduada, tendo especializações na área de educação. Foi diretora e coordenadora pedagógica por mais de dez anos. É servidora pública do Distrito Federal, leciona Filosofia e é mestra pelo Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade de Brasília, com histórico de pesquisa sobre o ensino de filosofia com crianças e adolescentes. E-mail: [lopeslisa@gmail.com](mailto:lopeslisa@gmail.com)

# Parte II

*O ensino de filosofia como questão teórica  
e suas implicações práticas*

## CAPÍTULO 3

# Uma proposta para o ensino de filosofia a partir das representações sociais de estudantes do ensino médio

Pedro Alves Lopes

### Introdução

Este capítulo<sup>14</sup> se divide em três partes. Na primeira parte, é feito um estudo sobre o significado das representações sociais para Moscovici e seu sentido para a educação; na segunda parte, tem-se uma análise crítica do ensino de filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); na terceira parte, é feita uma proposta para o ensino de filosofia a partir das representações sociais. O objetivo é refletir sobre a possível interação entre a representação social, o ensino de filosofia e a BNCC de forma crítica, tendo como ponto de reflexão autores como Gallo, Masschelein e Simons, Laval e Manzi Filho.

A teoria da representação social, pensada por Serge Moscovici, se desenvolve partindo da ideia de que as pessoas dão significado e sentido aos fenômenos sociais através de processos de interação e comunicação das ideias. Essas representações sociais são construídas coletivamente e

---

14 Agradeço ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade de Brasília pela oportunidade de tantas reflexões e pesquisas, que me deram uma importante contribuição para pensar e repensar minha prática docente. Foram momentos de convivência com colegas de turma e professores que fizeram toda a diferença, e nos quais pude aprender sobre o ensino de filosofia no contexto atual.

influenciam as percepções e os comportamentos individuais e coletivos. As representações sociais podem contribuir para a compreensão do contexto educacional quanto ao sentido que os estudantes do ensino médio dão ao ensino de filosofia, aos temas trabalhados nessa disciplina e ao que é proposto na BNCC.

A BNCC indica as orientações para o desenvolvimento do currículo nacional, mostrando as competências e as habilidades necessárias a todos os estudantes no decorrer da educação básica. No contexto da BNCC, o ensino de filosofia tem um papel importante para a formação integral dos estudantes, promovendo o pensamento crítico, a reflexão ética e o exercício da cidadania.

No sentido de compreender criticamente a relação entre o ensino de filosofia e a BNCC, proporemos aqui reflexões de alguns autores. Em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), Silvio Gallo discute a questão da interdisciplinaridade no ensino de filosofia e mostra a importância de se considerar a realidade dos estudantes no estudo dos conteúdos trabalhados nas aulas de filosofia, de forma que a abordagem seja contextualizada e significativa.

No livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2017), Masschelein e Simons defendem a escola como lugar que contribui para a formação da autonomia e da consciência crítica dos estudantes. Os autores enfatizam que a educação tem um papel importante no estímulo ao pensamento reflexivo com relação a questões pessoais e sociais.

Manzi Filho, no livro *Neoliberalismo e educação* (2022), trata da influência do neoliberalismo na educação; a partir daí, pode-se pensar sua repercussão no ensino de filosofia. A obra também apresenta uma reflexão sobre a necessidade de resistência diante da lógica mercadológica, visto que esta pode influenciar e comprometer a formação reflexiva e humanística dos estudantes.

No livro *A escola não é uma empresa* (2019), Laval faz uma crítica a respeito da educação sob a lógica empresarial e mostra a importância de que a escola seja um espaço de emancipação. Esse ponto de vista nos leva a pensar de forma crítica a relação entre o ensino de filosofia e a BNCC, considerando a escola como um espaço para a formação integral dos estudantes.

As reflexões dos autores acima mencionados podem nos auxiliar na reflexão crítica sobre as relações entre o ensino de filosofia e a BNCC. Nesse sentido, o estudo sobre o ensino de filosofia a partir das representações sociais e a análise crítica da proposta da BNCC podem contribuir

para o desenvolvimento de atividades que proponham uma postura mais reflexiva por parte dos estudantes.

## **A representação social como experiência do cotidiano**

As representações sociais se formam através de uma fala, um encontro, um gesto que se dá no dia a dia. No cotidiano das pessoas, em suas relações sociais ou nos objetos produzidos, há um lado simbólico, ou uma prática decorrente do simbólico. A representação social constitui uma das formas de apreensão do mundo e uma das várias possibilidades que se oferecem a cada um.

A definição de um objeto, ao se falar em representações sociais, depende da atitude face a esse objeto e da experiência pessoal do autor daquela definição. De acordo com a organização que se dê ou aceite com relação ao real, o indivíduo situa-se no universo social e material.

O comportamento dos indivíduos é remodelado através das representações sociais ao se incutir um sentido a esse comportamento. Quando o sujeito expressa sua opinião sobre um objeto ou um comportamento, supõe-se que ele já tenha representado algo desse objeto ou comportamento. Portanto,

[...] se uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. (Moscovici, 1978, p. 49)

O que cada pessoa ou grupo pensa tem sua importância, na medida em que traduz a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. As representações sociais são dinâmicas, pois produzem comportamentos e relações com o meio ambiente que modificam, estando destinadas à interpretação e à elaboração do real. O conhecimento recebido é então submetido a um trabalho de transformação para se converter

em algo a ser utilizado no dia a dia das pessoas, promovendo significações simbólicas do real.

## **A teoria das representações sociais como pensamento coletivo**

As pessoas tomam, muitas vezes, seus desejos ou visões por realidades. Parte-se de uma realidade presumida, tornando-a familiar. Para que o conhecimento seja interiorizado, ele é vivenciado na conversação. Dessa forma, informações são transmitidas e hábitos são internalizados:

À medida que a conversa coletiva progride, a elocução regulariza-se, as expressões ganham em precisão. As atitudes ordenam-se, os valores tomam seus lugares, a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões. E cada um fica ávido por transmitir o seu saber e conservar um lugar no círculo de atenção que rodeia aqueles que “estão ao corrente”, cada um documenta-se aqui e ali para continuar “no páreo”. (Moscovici, 1978, p. 53)

Essas atitudes, quando repetidas várias vezes nos diferentes ambientes que o indivíduo frequenta, dão origem às nossas representações sociais. Cada pessoa procura responder a questionamentos mantendo contato com as ideias que pairam no ar, utilizando os conceitos apreendidos como melhor entende, para falar do que todo mundo fala. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma familiarização com o real, dando-se um sentido ou uma ordem através do que é relatado, buscando-se o conhecimento do que se entende como o real, mesmo que de forma descontextualizada, através do mundo da conversação, frequentemente aprisionado pelos preconceitos. Pode-se notar que as pessoas não são passivas em relação à realidade que as cerca, mas desejam dar um sentido ao universo a que pertencem e ao mundo social em que vivem.

Dessa forma, constroem-se diferentes maneiras de pensar através da observação e da experiência. Os fenômenos de representação são processos de mediação entre conceito e percepção. Pode-se dizer que ter consciência de alguma coisa é semelhante a representar alguma coisa. A representação do objeto é uma forma de tomada de consciência, na qual o objeto

do conceito pode ser tomado por objeto de uma percepção. A representação manifesta uma relação com o objeto; a percepção implica a presença do objeto. Representar uma coisa é reconstituir essa coisa modificando-a, criando a impressão de realismo.

As representações individuais ou sociais fazem ver o mundo como se fosse o que pensamos que ele é ou deve ser. Elas mostram que algo ausente é adicionado ou que algo presente se modifica. A representação tem a força de amenizar o que é estranho, introduzindo-o no espaço comum, promovendo o encontro de ideias antagônicas que se procuram.

A representação é capaz de tornar presente em nosso mundo interior o que se encontra distante de nós ou o que está ausente; portanto, é capaz de tornar algo familiar. Trata-se de uma forma de ver o objeto, o qual se torna presente diante da necessidade de conhecê-lo; logo, ela é uma forma específica de conhecimento, o que a distingue de toda e qualquer outra forma de conhecimento intelectual ou sensorial. Toda representação é uma representação de alguma coisa. Ao tornar-se familiar, o objeto é transformado e transforma o indivíduo que o vê na medida exata em que este o constituiu. Representar um objeto é conhecê-lo.

Representar uma instituição, um povo ou uma descoberta científica significa repensá-los, refazê-los à nossa maneira, em nosso contexto, tomando-os como próprios, fazendo-nos presentes onde estamos ausentes, distantes. Representar é estar sendo representado. A representação faz ligar a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura. “Os processos postos em jogo [...] têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, interpretá-lo” (Moscovici, 1978, p. 65).

É necessário colocar o conteúdo estranho das percepções que o sujeito tem da realidade, e que se apresentam na representação, em contato com um conteúdo conhecido, e assim trazê-lo para o universo do sujeito, tornando o estranho algo familiar. Segundo Moscovici (2003, p. 208), “as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não problemática e reduzir o ‘vago’ através de certo grau de consenso entre seus membros”.

Dessa forma, “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (Moscovici, 2003, p. 54). Para Moscovici, a familiaridade se consegue através da ancoragem, que é “o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional preexistente” (Sawaia, 1995, p. 76), e da objetivação,



que se entende como a transformação de um conceito abstrato em algo concreto. A formação de uma representação social tem como mecanismos fundamentais a ancoragem e a objetivação.

O primeiro mecanismo “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (Moscovici, 2003, p. 60). Com a ancoragem, classifica-se e nomeia-se alguma coisa, que passa a ter existência no sistema de categorias do sujeito de forma mais apropriada.

O mecanismo da objetivação torna real algo que é conceitual. Pela objetivação, procura-se unir um conceito a uma imagem. Dessa forma, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2003, p. 72). A objetivação se realiza ao transformar algo abstrato em algo concreto; ela facilita a ideia de alguma coisa, procurando transferir o que está na mente para algo que tenha existência no mundo físico.

Os conceitos de ancoragem e objetivação são responsáveis pela criação das representações, e é a partir daí que são compreendidas as representações sociais:

Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, consequentemente, controlar. (Moscovici, 2003, p. 61)

Para Moscovici (1978), a representação social é um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo “coro” coletivo de que cada um faz parte, queira ou não. Essas proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou os grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos existam.

Qualificar uma representação de “social” significa dizer que ela é produzida coletivamente. Para se compreender o sentido do qualificativo “social”, é preciso enfatizar a função a que ele corresponde, na medida em que a representação contribui para processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

## **A representação social na pesquisa educacional**

A teoria das representações sociais, pensada por Moscovici (1978), é uma forma de os grupos sociais e as pessoas conhecerem os saberes partilhados sobre sua realidade social. Para se entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos, tem-se como meio a compreensão das elaborações mentais criadas nos grupos sociais. A educação também está inscrita na atividade de representar a realidade e orientar condutas sobre ela.

As representações sociais são uma das formas de que o sujeito dispõe para a construção da sua individualidade e da sua coletividade. A relação do sujeito com as outras pessoas influencia o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. As interações entre os sujeitos promovem trocas; estas geram saberes que funcionam como elos de sentido necessários para a organização do sujeito e de sua vida:

A pesquisa das representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual esse fenômeno se reveste. O contexto, nesse cenário, é imprescindível para entendermos o jogo de figura e fundo que dão corpo e expressão ao objeto. (Pinto, 2009, p. 29)

As imagens e os respectivos sentidos que são dados à realidade pelo sujeito vão além do conteúdo partilhado pelo grupo sobre os objetos que fazem parte de sua realidade. Essas imagens orientam a ação das pessoas. Esses objetos entram no campo do imaginário e são revestidos de sentidos que dão o sentido de sua materialidade.

É no imaginário coletivo que se produz a construção da realidade, portanto não se trata de algo real. É através do imaginário, do simbólico, do lúdico e da emoção que a vida social é construída. Dessa forma, pode-se dizer que toda sociedade possui imaginário, o qual se constrói por um conjunto de representações cujas fontes são as múltiplas experiências.

É através do imaginário representado por símbolos que o sujeito revela seus saberes. O símbolo é uma representação que possibilita tornar presentes as ideias ausentes; ele é uma convenção que materializa objetos

até então estranhos para determinado grupo, fazendo com que o signifi-  
cante e o significado mantenham uma relação de complementaridade.

Quando se pensa em fazer uma pesquisa de um objeto de representa-  
ção, deve-se ter em conta se esse objeto é familiar para o grupo pesquisado,  
pois, se falamos em representação social, falamos sempre da representação  
de um grupo sobre alguma coisa. Assim,

[...] ao se pensar nas representações sociais como um  
processo de apropriação do objeto provindo de um fe-  
nômeno social, pensa-se também que esse objeto deve  
ser um elemento do campo relacional de um grupo.  
Implica dizer que não existe representação sem exis-  
tir a relação entre sujeito e objeto. Toda a representa-  
ção possui uma imagem e um significado e, portanto,  
é simbólica, construtora e reconstrutora, autônoma e  
criativa. (Pinto, 2009, p. 30)

De acordo com Jodelet (2001), a representação social é uma forma  
de conhecimento que modela o objeto utilizando-se de vários recursos,  
como a linguagem, a comunicação, as ações e os materiais. Cada grupo  
social lida com os conhecimentos partilhados de uma forma peculiar e os  
organiza e materializa para servir de referência em suas práticas.

A educação acontece na relação de convivência com o outro, e nessa  
convivência os sujeitos se transformam durante o processo e aprendem a  
conviver em sociedade. Maturana (2002, p. 29) diz que “a educação como  
‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em  
seu viver o mundo que viveram em sua educação”. Pode-se dizer, portanto,  
que a realidade não fala; são os sujeitos humanos que fazem a representa-  
ção do mundo, da realidade e das coisas.

Os educadores tendem a reviver as histórias de sua educação em  
suas práticas como educadores, fazendo com que se forme um círculo de  
comportamentos difíceis de mudar, compondo as representações sociais  
sobre as coisas que estão no mundo. Assim, é importante reproduzir bons  
comportamentos. Como diz Maturana (2002, p. 30), “[v]ivamos nosso edu-  
car de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita  
e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os  
outros”.

Partindo-se do processo educativo, pode-se pensar em reconstruir representações sociais, fazendo relações com o outro baseadas no respeito e na aceitação do que o estudante é, e respeitando o contexto em que ele vive. O respeito deve fazer parte de um conjunto de ações construído na convivência e na reflexão sobre as consequências das ações de cada um. A liberdade nesse contexto é um elemento fundamental, pois, quando não é possível fazer escolhas, fica-se impedido de superar fazeres e optar por outras possibilidades de viver a condição humana.

O estudo das representações sociais pode trazer uma contribuição significativa ao campo da educação, para se pensarem e repensarem os conhecimentos que orientam o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis com relação à forma de pensar e agir dos atores envolvidos no processo.

A teoria das representações sociais no campo da educação pode contribuir para a compreensão das condutas de grupos, das estruturas simbólicas dos sujeitos envolvidos no processo educativo e dos mecanismos que levam os fatores sociais a modificar os resultados dos processos educativos.

As representações sociais que se fazem sobre a educação, a escola, os professores e os alunos são construídas também a partir de outros segmentos da sociedade, e portanto recebem sua influência. De outro lado, também o que acontece fora da escola é influenciado pelas representações construídas no ambiente escolar. Portanto, a educação é uma dimensão que pode contribuir positivamente e estar presente no campo das representações sociais.

## **O ensino de filosofia na Base Nacional Comum Curricular**

Pode-se definir a BNCC como um documento de caráter normativo que mostra as aprendizagens comuns que todos os alunos devem desenvolver nos vários momentos da educação básica. Ela é uma referência nacional para a construção dos diversos currículos, limitando-se a instituir as competências e as habilidades que serão desenvolvidas nas diversas regiões do país, não se excluindo as disciplinas do ensino médio.

A disciplina filosofia e seu ensino figurará no currículo das escolas no momento em que esteja em consonância, mesmo que criticamente, com as competências e as habilidades definidas pela BNCC. Nesse sentido, os professores de filosofia cumprem um papel importante na efetivação da

disciplina, criando espaços e defendendo de forma contínua o seu lugar no contexto escolar. Desde a obrigatoriedade da disciplina em 2008, os professores precisaram e precisam lutar por sua presença, participando ativamente nos vários momentos em prol de sua continuidade.

A BNCC possui como fundamento a concepção de pedagogia das competências. Assim, as aprendizagens definidas no documento buscam assegurar o desenvolvimento de “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8).

A crítica da pedagogia das competências feita por Laval propõe uma reflexão sobre a educação atual. Para Laval (2019), tal modelo de pedagogia se baseia na ideia de formar indivíduos para atender às demandas e aos desafios do mercado de trabalho, o que tem trazido consequências negativas para a educação.

Laval destaca que a pedagogia das competências direciona o desenvolvimento da educação a uma preparação para o mercado, dando maior importância ao desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas no lugar de uma formação crítica e humanística. Ao direcionar as competências de forma imediata conforme sua aplicabilidade, essa forma de trabalhar a educação deixa de lado a conscientização dos cidadãos, que poderiam se tornar capazes de entender o mundo de forma mais global e questionar a maneira como a sociedade é estruturada.

Laval mostra que a pedagogia das competências contribui para a mercantilização da educação, ao se direcionar unicamente para as necessidades do mercado de trabalho. A educação, subordinando-se às necessidades do mercado, perde sua dimensão crítica e emancipatória, transformando-se em um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e das lógicas neoliberais.

Essa forma utilitarista de ver a educação reduz os estudantes a meros consumidores do conhecimento, tornando a educação um bem privado, e não um bem comum. Na direção contrária ao bem comum, Laval (2019, p. 78) mostra que, “definida como característica individual, a categoria de competência faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão dos recursos humanos”. Masschelein e Simons também mostram como professores podem ser transformados em meros funcionários:

Os professores foram/são transformados em funcionários civis, prestadores de serviços, empregados/tra-

balhadores e empresários e, nesse aspecto, tornam-se “profissionais” ocupando posições claras e inequívocas na ordem social. Seu caráter *amateur* e público — seu *status* como um “escravo liberto” — é neutralizado e seu trabalho passa a ser sem amor e privatizado. (Masschelein; Simons, 2017, p. 127)

Na avaliação de Laval sobre a educação, as competências não estão voltadas para a vida, mas são observadas como úteis profissionalmente: “a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva” (Laval, 2019, p. 77). As competências são a expressão de uma escola neoliberal, na qual a educação é considerada um bem de investimento privado, não um meio de busca da igualdade política e da justiça social e uma forma de democratizar a cultura.

É possível perceber a influência das competências sobre a forma como cada um percebe a realidade circundante ao se tornar consciente das representações sociais construídas em um determinado contexto. O mundo é apreendido pelas pessoas através da criação das representações sociais, o que se dá pela necessidade de informação, comportamento e domínio físico e intelectual do mundo. As representações são consideradas sociais pelo fato de o mundo ser compartilhado entre as várias pessoas que o compõem, interagindo algumas vezes de forma convergente, outras vezes de forma conflituosa, para administrá-lo, compreendê-lo ou enfrentá-lo (Jodelet, 2001).

Neste artigo, para formular uma intervenção filosófica e analisar a concepção da filosofia e seu ensino, utilizaremos como referencial o que diz Gelamo (2009) quando defende que uma prática filosófica deve ser elaborada a partir dos problemas cotidianos da vida, e não de conceitos e temas já consolidados:

Nesse sentido, o problema dessa imagem dogmática está em não permitir que os próprios problemas sejam formulados, engendrados como uma atividade do pensamento, e também em não permitir que o ato de pensar se constitua na colocação de problemas que afetam o pensamento daquele que pensa. (Gelamo, 2009, p. 93)

Sócrates não se coloca como um professor que ensina um conhecimento já consolidado; ele começa pela indagação, utilizando-se do diálogo

como caminho para buscar a verdade. É assim que Sócrates faz da filosofia uma pedagogia da razão, como forma de compreender o cotidiano nas ações e nos pensamentos. Ele fundamenta sua prática filosófica a partir de dois lemas: “Conhece-te a ti mesmo” e “Sei que nada sei”. A pedagogia socrática tem seus elementos presentes nos diálogos de Platão. A filosofia que Sócrates ensinou em vida não é simplesmente uma teoria do pensamento, mas um verdadeiro convite ao pensar e uma maneira de reeducar o pensar. Nesse sentido, Jaeger (2001, p. 562) diz que

O tema do diálogo socrático é a vontade de chegar com outros homens a uma inteligência, que todos devem acatar, sobre um assunto que para todos encerra um valor infinito: o dos valores supremos da vida. Para alcançar este resultado, Sócrates parte sempre daquilo que o interlocutor ou os homens de modo geral aceitam.

Tomamos como referência o fato de que Sócrates parte do diálogo sobre o cotidiano, ou seja, parte daquilo que o interlocutor aceita de modo geral como verdadeiro, que são suas opiniões, e logo em seguida começa a indagar na busca da verdade. Também tomamos o que é proposto por Gelamo a respeito de pensar os problemas que afetam o sujeito. Assim, propomos ter como ponto de partida para esse diálogo — ou seja, para as aulas de filosofia — as representações sociais do interlocutor, no nosso caso os estudantes do ensino médio, para então trabalhar a proposta de determinado tema de modo filosófico.

Conhecer as representações sociais é um ponto de partida eficiente para uma intervenção filosófica, pois elas dão sentido à realidade do estudante, pelo fato de que nossas ações são orientadas pelas nossas representações em relação àquilo que estamos vivendo. Dessa forma, se quisermos identificar os conhecimentos criados e compartilhados pelos estudantes sobre determinado fenômeno em seu cotidiano, é interessante saber quais são suas representações sobre o mesmo fenômeno.

Pode-se dizer que a representação social é todo conhecimento de senso comum compartilhado e elaborado por um grupo social (Moscovici 2003). Esse conhecimento é formulado de forma coletiva, e influencia o comportamento, o agir e o pensar de um determinado grupo e de seus membros (Alves-Mazzotti, 2008; Magalhães Júnior, 2018).

Pode-se dizer também que toda representação social é um conhecimento de senso comum, mas nem todo conhecimento de senso comum é uma representação social. Para que um conhecimento de senso comum seja uma representação social, é preciso compreender a subjetividade e a objetividade do conhecimento de determinado sujeito e do seu grupo social. (Almeida Junior; Magalhães Júnior, 2020). O senso comum é o conhecimento aceito e compartilhado em uma sociedade, já as representações sociais são um conhecimento socialmente construído que ajuda as pessoas a dar sentido a novos fenômenos.

Magalhães Júnior (2018) defende que a teoria das representações sociais pode trazer uma contribuição para a pesquisa em educação. Segundo o autor, essa teoria torna possível ao professor e ao pesquisador identificar como se dá e qual é o conhecimento de senso comum de um grupo social sobre determinado tema, e a partir daí desenvolver intervenções pedagógicas ou, como propomos aqui, intervenções filosóficas.

A teoria das representações sociais mostra os fundamentos teóricos na compreensão de que os conhecimentos prévios, aqueles que estão na estrutura cognitiva dos estudantes, possuem um significado que tem uma força no processo de aprendizagem dos conhecimentos filosóficos. No momento em que novas informações ou fenômenos passam a fazer parte do nosso horizonte social e nos afetar de alguma forma, surge a necessidade de compreendê-los. Para que isso aconteça, podem-se buscar meios de relacionar as novas informações ou conceitos com aquilo que já nos é familiar; então, a compreensão do fenômeno é compartilhada com os grupos com os quais nos identificamos e dividimos os desafios do nosso cotidiano.

Podem-se, por exemplo, investigar as representações sociais sobre a filosofia e seu ensino para os estudantes do ensino médio. Essa investigação justifica-se por a filosofia ser uma área do conhecimento que desperta a curiosidade e a atenção dos estudantes. “Vivemos um ótimo momento para a filosofia: é praticamente um consenso social a sua importância.” (Gallo, 2012, p. 35) A partir dessa investigação, pode-se questionar se a filosofia realmente é tal como representada pelos estudantes, partindo-se para a investigação do que os próprios filósofos dizem sobre a filosofia. E, finalmente, é provável que cheguemos a algumas conclusões sobre o que se pesquisou em comparação com as representações sociais feitas inicialmente. Da mesma forma, podem-se investigar as representações sociais de outros temas; um exemplo seriam as representações sociais sobre a indústria cultural.



A BNCC faz algumas afirmações nas quais a disciplina filosofia aparece de forma explícita; por exemplo, neste trecho:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. (Brasil, 2018, p. 472)

Em outras partes constam habilidades relativas a competências da área de ciências humanas e sociais aplicadas, em que a filosofia pode pleitear uma reflexão própria. Não se tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de temas que podem ser trabalhados pela filosofia, mas apenas a de visualizar alguns assuntos possíveis para a disciplina dentro do que aqui está sendo investigado. A competência 3 da área de ciências humanas e sociais aplicadas, por exemplo, tem elementos para se propor uma reflexão sobre o consumismo e o consumo responsável, fazendo-se uma ligação com o tema do neoliberalismo proposto por Manzi Filho, Laval e Masschelein e Simons. Embora o assunto não esteja explícito na BNCC, é possível propor uma reflexão a partir do que está escrito naquela competência, fazendo com que se possa ir além das críticas propostas aqui em relação à pedagogia das competências:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (Brasil, 2018, p. 570)

Também como forma de propor uma reflexão alternativa, pode-se utilizar a habilidade proposta na BNCC para a competência 3 da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Convém lembrar que não pretendemos esgotar todas as possibilidades, mas apenas mostrar que é possível construir uma reflexão para aulas de filosofia um pouco mais críticas, emancipadoras e incentivadoras de uma consciência com outra perspectiva:

**(EM13CHS303)** Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. (Brasil, 2018, p. 575)

Nessa habilidade, pode-se refletir sobre a indústria cultural. Essa reflexão pode ser feita a partir de teóricos como Adorno e Horkheimer, que se referem à produção em massa de bens culturais, como cinema, música, televisão e mídia em geral, consumidos e comercializados em larga escala. Além disso, no contexto do neoliberalismo, em que o lucro e o livre mercado são defendidos, a indústria cultural se transforma muitas vezes em uma forma de disseminar os valores e as ideologias dominantes, tornando a lógica do consumo algo comum. A educação, e com ela o ensino de filosofia, é impactada por essa dinâmica, de tal forma que a influência da indústria cultural tem a possibilidade de se infiltrar nos currículos e na prática educativa, até o ponto de transformar a educação em mercadoria. Com a mercadorização da educação por uma lógica utilitarista, voltada à formação para o mercado de trabalho, busca-se apenas mão de obra produtiva e competitiva, em detrimento de uma educação emancipatória e crítica, o que influencia a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento, como pensam e como aprendem.

Igualmente, podem-se utilizar nas aulas de filosofia as reflexões feitas por Laval, Manzi Filho e Masschelein e Simons, que questionam as formas dominantes do poder na sociedade e no sistema educacional. Esse questionamento pode ser visto também na teoria das representações sociais, que mostra como essas representações sociais podem ser influenciadas pelas relações de poder e pelo contexto social.

Assim, tanto Laval, Manzi Filho e Masschelein e Simons quanto a teoria das representações sociais mostram a possibilidade de se fazer uma reflexão crítica sobre a forma como se compreendem os fenômenos sociais e educacionais. Ao se partir desse ponto de vista, é possível, no processo educativo e nas aulas de filosofia, questionar as estruturas dominantes e buscar transformações e alternativas, fazendo-se uma construção de significados por outro caminho e um entendimento distinto dos fenômenos sociais. Essa perspectiva explora como as representações sociais influen-

ciam o comportamento, as interações humanas e o pensamento, tornando possível dar um novo sentido às reflexões propostas.

## **Uma proposta para o ensino de filosofia a partir da oficina de conceitos de Silvio Gallo e das representações sociais de estudantes do ensino médio**

A escolha da proposta de ensino de filosofia de Silvio Gallo teve como motivação seu conceito de educação menor, pois este atende ao objetivo de crítica ao sistema neoliberal. Através da utilização dessa metodologia, pode-se trabalhar com os estudantes um ensino de filosofia capaz de mostrar criticamente o que é proposto no dia a dia, nos vários setores da vida. A análise do conceito de educação menor é feita por Gallo na obra *Delenção & a educação* (2003), em que ele distingue as noções de educação maior e educação menor:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação [...], pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (Gallo, 2003, p. 78)

Ainda sobre a questão da educação menor, pode-se dizer que ela torna possível a resistência diante da lógica mercadológica defendida pelo neoliberalismo, resistência esta proposta por Manzi Filho no livro *Neoliberalismo e educação*. Assim, Gallo também procura essa resistência e propõe: “Para potencializar a resistência é necessário, penso, explorar a problemática do ensino de filosofia no contexto de uma ‘educação menor’” (Gallo, 2012, p. 25).

O ensino de filosofia se propõe a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo nos estudantes, de forma a torná-los capazes de compreender e questionar o contexto que os cerca. Nesse sentido, na oficina de conceitos desenvolvida por Gallo faz-se uma abordagem que busca desenvolver um ensino não meramente expositivo, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção de conteúdos filosóficos significativos para suas vidas. Dessa forma, a oficina de conceitos é uma alternativa para se ir além do que é proposto nas competências e nas habilidades presentes na BNCC no sentido de se trabalhar o ensino de filosofia. Gallo diz que o ensino de filosofia

[...] possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. (Gallo, 2012, p. 54)

Essa postura crítica pode ser significativa para a reflexão dos estudantes, pois sem ela as desigualdades construídas socialmente parecem surgir de forma natural. Conforme Manzi Filho (2022, p. 33) diz: “É tão forte a naturalização dos valores neoliberais que parece estranho que alguém defenda o contrário”. E é a escola o lugar privilegiado para se desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, como defendem Masschelein e Simons (2017, p. 20): “a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre”. Ainda sobre a escola, os mesmos autores dizem:

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. (Masschelein; Simons, 2017, p. 6)

A oficina de conceitos proposta por Gallo aborda os estudantes no sentido de convidá-los a construir conceitos filosóficos através da investigação, da problematização e do diálogo. Também Manzi Filho, ao fazer suas reflexões sobre a educação crítica, defende a importância de se promover uma reflexão sobre a forma como o poder é estruturado e sobre

como surgem as desigualdades sociais. Nesse processo de aprendizagem, o professor é um mediador que favorece a reflexão crítica e a construção do conhecimento de forma coletiva. Sobre a postura do professor, Gallo diz o seguinte:

Professores de filosofia, precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer da sala de aula, esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle. (Gallo, 2012, p. 32)

O modelo das oficinas de conceitos (divididas em quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação, conceituação) proposto por Gallo procura organizar uma pedagogia do conceito aplicável aos estudantes do ensino médio. Esses momentos não são um sistema fechado, mas “uma espécie de bússola, que o professor utilizará para orientar-se em seu contexto específico e para traçar seu próprio percurso, escolhendo seus caminhos, suas rotas, seus companheiros de viagem” (Gallo, 2012, p. 90). O primeiro momento é o de sensibilização, ou seja, o momento de “[...] fazer com que os estudantes vivam, ‘ sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico” (Gallo, 2012, p. 96); ou seja, sugere-se partir do que é real para o estudante. Dessa forma, “[s]abemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos” (Gallo, 2012, p. 96). Propomos aqui que essa realidade, esse real para o estudante, sejam suas representações sociais sobre algum tema; por exemplo, o próprio conceito de filosofia representado por eles. A partir dessas representações, que fariam parte da sensibilização proposta por Gallo, podem-se desenvolver os outros momentos. As representações sociais dão sentido a determinado objeto para esses estudantes, e a partir daí pode-se ter um maior envolvimento e engajamento dos estudantes, pois se estaria falando de algo que faz sentido para eles.

A oficina de conceitos é uma alternativa para se ir além da BNCC, e é possível identificar ideias propostas na BNCC a serem trabalhadas de forma crítica na oficina. A BNCC defende a formação integral dos estudan-

tes, promovendo o pensamento crítico, valorizando a diversidade cultural e construindo conhecimentos significativos. A oficina de conceitos, de outro lado, também se propõe a desenvolver essas competências, estimulando a construção do conhecimento de forma coletiva, a reflexão e o diálogo, só que de uma forma mais crítica. Manzi Filho, ao falar sobre a educação crítica, defende a importância de se promover uma reflexão sobre a forma como o poder é estruturado e sobre as desigualdades sociais:

[...] há uma naturalização de uma forma de pensar que é tomada como verdadeira e inquestionável (a ideia de novo, por exemplo), tornando difícil perceber o que há por trás dessa lógica neoliberal. (Manzi Filho, 2022, p. 32)

A proposta da oficina de conceitos refletida aqui é uma forma de se trabalhar indo além do contexto da BNCC, o que apresenta também alguns desafios. As competências gerais que devem ser trabalhadas a partir da BNCC referem-se a todas as áreas do conhecimento; dentro da pedagogia das competências, isso demanda uma reflexão cuidadosa para se identificar o que é específico do conhecimento filosófico e como ir além do que é proposto na BNCC.

Fazer um diálogo da oficina de conceitos como a propusemos aqui, e procurando ir além da BNCC, é uma forma de contribuir para o ensino de filosofia na busca da formação de estudantes críticos e reflexivos e na construção de um mundo melhor. Essa forma de se trabalhar a oficina pode colaborar no sentido de transformar o contexto em que os estudantes vivem; inclusive, pode desenvolver neles a capacidade de ver criticamente o conteúdo neoliberal proposto na BNCC. A proposta busca o desenvolvimento dos estudantes para o exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.

## **Conclusão**

Ao se pensar a contribuição das representações sociais e a relação entre o ensino de filosofia e a BNCC, com base nas reflexões de Gallo, Masschelein e Simons, Laval e Manzi Filho, pode-se dizer que a filosofia é capaz de contribuir na formação integral dos estudantes, na sua preparação

para os desafios do mundo atual, na resistência diante da lógica do neoliberalismo e na sua própria formação política.

A teoria das representações sociais possibilita a compreensão dos sentidos e dos significados que os estudantes dão ao ensino de filosofia. Essa compreensão contribui para o desenvolvimento de conteúdos filosóficos que sejam significativos para os estudantes, pois parte-se da forma como eles entendem o ensino da filosofia para se desenvolverem as posteriores reflexões, com a possibilidade de se ir além da pedagogia das competências proposta na BNCC.

Laval mostra que a pedagogia das competências, sem uma reflexão crítica, reduz o processo educativo aos interesses mercadológicos, deixando de lado a formação crítica e humanística — com base na ideia de formar indivíduos preparados para os desafios e as demandas do mercado de trabalho — e fazendo com que os estudantes sejam meros consumidores de conhecimento.

A proposta da oficina de conceitos para o ensino de filosofia feita por Gallo e a abordagem das representações sociais dos estudantes representam uma forma eficiente de estimular a participação ativa desses estudantes através da construção coletiva do conhecimento. Tal proposta estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Dessa forma, as representações sociais, o ensino de filosofia e sua interação crítica com a BNCC, bem como as reflexões sugeridas aqui através dos vários autores, mostram que a filosofia é uma disciplina que pode fazer a diferença na formação dos estudantes, preparando-os para ser cidadãos críticos, criativos, ativos e reflexivos.

Assim, é fundamental que as escolas e os professores de filosofia reconheçam a contribuição do ensino de filosofia para efetivar sua integração de forma crítica junto à BNCC, favorecendo a formação integral dos estudantes e a promoção de cidadãos mais conscientes e responsáveis. As representações sociais dos estudantes do ensino médio, o próprio ensino de filosofia fundamentado na oficina de conceitos, as diretrizes da BNCC analisadas de forma crítica e as reflexões de Gallo, Masschelein e Simons, Laval e Manzi Filho são um caminho eficiente para despertar a cidadania, o pensamento crítico e a reflexão ética nos estudantes, de modo a prepará-los para enfrentar os desafios do mundo em que vivem, mostrando, com isso, a contribuição da filosofia como disciplina no ensino médio.

## Referências

ALMEIDA JUNIOR, Edson Ribeiro de Britto; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. O conhecimento de senso comum e o professor de ciências: reflexões à luz da teoria das representações sociais. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; STRIEDER, Dulce Maria; FORTUNATO, Ivan. *A formação de professores de física em discussão: passado, presente e perspectivas*. Itapetininga: Edições Hipótese, 2020. p. 227–265.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, ano 14, n. 61, p. 60–78, 1994.

ARISTÓTELES. *Metafísica*, v. II. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: [s.n.], 2018.

GALLO, Sílvio. *Delenze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17–44.



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

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. (Org.). *Representações Sociais, formação de professores e Educação*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018.

MANZI FILHO, Ronaldo. *Neoliberalismo e educação: conversas e desconversas*. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Minas Gerais: Editora UFMG, 2002.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação. *Revista da FAEEDBA — Educação e Contemporaneidade*, v. 18, n. 32, p. 19–26, 2009.

SAWAIA, Bader B. Representação e ideologia: o encontro desfeticizador. In: SPINK, Mary J. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73–84.

**Pedro Alves Lopes** é mestre em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Filosofia e Existência e em Administração Escolar pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e graduado em Filosofia. É professor de filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) desde 2001. E-mail: [pedroalveslopes@gmail.com](mailto:pedroalveslopes@gmail.com)

## CAPÍTULO 4

# Filosofia e projeto de vida

## um diálogo possível com estudantes do ensino médio

Roberto Rodrigues da Silva

### Introdução

A reforma do ensino médio no Brasil trouxe consigo importantes mudanças para o cenário educacional do país. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo realizar uma análise documental e filosófica do projeto neoliberal de educação resultante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, fundamentando-se nos estudos de Christian Laval e David Harvey sobre o neoliberalismo em contexto mundial.

Um dos aspectos mais controversos dessa reforma é a redução da carga horária da disciplina de filosofia no ensino médio, o que suscitou debates sobre a importância da matéria na formação dos jovens estudantes. Emerge, assim, a questão crucial do papel do professor de filosofia como um facilitador para se trabalhar o projeto de vida dos estudantes, especialmente considerando-se a proximidade entre os conteúdos filosóficos e as escolhas pessoais e profissionais dos jovens. Para justificar essa possibilidade, serão consideradas as contribuições de filósofos brasileiros como Dermeval Saviani e Mario Sergio Cortella.

A fim de se compreender melhor o cenário educacional, é necessário discutir a situação da atual geração de estudantes do ensino médio em um contexto global, de modo a se traçar um perfil dos jovens com os quais a escola está lidando. Será feita uma caracterização da sociedade contemporânea, considerando-se as reflexões de Bauman, Lipovetsky, Debord,

Liotard e Castells sobre o tema. Essa compreensão é essencial para traçar o perfil dos jovens de hoje. Também serão considerados os estudos de Damon sobre os perfis dos jovens em relação à construção de seus projetos vitais.

Nesse sentido, o presente artigo<sup>15</sup> destaca a viabilidade da relação entre filosofia e projeto de vida, buscando apoiar essa conexão com fundamentos teóricos sólidos. Para tanto, serão analisados conceitos filosóficos de Jean-Paul Sartre, notadamente os conceitos de projeto, liberdade, responsabilidade, má-fé e autenticidade. Essas bases conceituais sustentam a argumentação em favor da relevância da filosofia como ferramenta para auxiliar os jovens estudantes na construção de seus projetos de vida e no desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre si mesmos e o mundo que os cerca.

## **A reforma do ensino médio e seu projeto neoliberal de educação**

A reforma do ensino médio no Brasil foi implementada em 2017, durante o governo de Michel Temer. No contexto político e econômico, o país enfrentava desafios significativos, como a recessão econômica e a necessidade de promover melhorias no sistema de ensino. Nesse cenário, a reforma foi considerada uma medida para tentar adequar a educação às demandas “contemporâneas”. De acordo com Paula (2022), essas mudanças foram influenciadas pelas orientações do Banco Mundial — alinhadas ao projeto econômico da Escola de Chicago, defendido principalmente pelo economista Milton Friedman —, a fim de se adaptar o pensamento educacional aos princípios da economia, resultando na formulação da teoria do capital humano, assim descrita por Laval:

Hoje, o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas teorias do capital humano.

---

15 Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento, pela orientação, pela escuta atenta e pelas valiosas contribuições ao longo deste trabalho. Estendo meus agradecimentos ao Prof. Dr. Herivelto P. Souza, coordenador do PROF-FILO, pelo apoio e incentivo constantes. Registro, ainda, meu reconhecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa de estudos, essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Estas últimas, por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria. Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. Assim, segundo a OCDE, o capital humano reúne “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico”. (Laval, 2019, p. 51)

Essa teoria proporciona uma base conceitual para uma nova abordagem pedagógica com o objetivo de desenvolver indivíduos capazes de se adequarem à estrutura social capitalista. Quando da concretização da reforma do ensino médio em 2017, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, participou de uma reunião com os dirigentes do Banco Mundial com o propósito de conseguir recursos financeiros para a implementação da nova proposta e estabelecer as novas diretrizes educacionais para o país.<sup>16</sup> Para Laval:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que

---

16 Sobre essa reunião, consultar o *site* do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/46781-ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 17 jul. 2023.

devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico. (Laval, 2019, p. 29)

Esse novo modelo de educação defendido pela reforma do ensino médio, rotulado como “moderno”, “tecnológico” e “realista”, na verdade privilegia uma abordagem neoliberal que prioriza o valor econômico e a formação de indivíduos adaptados ao mercado de trabalho; no entanto, é difícil criticá-lo. Como enfatiza Manzi Filho:

[...] essas modernizações no ensino vêm sob um viés ético, bem-intencionadas, que valorizam princípios estimados no mundo do trabalho, como a ideia de competência e eficácia. É isso que torna difícil uma crítica a essa nova concepção de educação: ela é vista como muito bem-vinda. (Manzi Filho, 2022, p. 31)

A citação de Manzi Filho nos permite observar que a ênfase na competência e na eficácia do ensino pode ser compreendida como uma forma de buscar o máximo de bem-estar e utilidade para os indivíduos, preparando-os adequadamente para o ambiente de trabalho. Isso ocorre ao se incentivar neles a crença em suas próprias capacidades de sucesso e realização pessoal. No entanto, essa abordagem também suscita preocupações de que a educação esteja sendo reduzida a mero preparo para o mercado de trabalho, negligenciando-se seu papel mais amplo no desenvolvimento humano e social.

A reforma do ensino médio foi respaldada pela Lei n. 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Com ela, houve transformações na estrutura do ensino médio, incluindo o aumento da carga horária mínima anual do estudante de 800 para 1.000 horas (até 2022)<sup>17</sup> e a implementação de uma nova organização curricular mais flexível. Essa mudança permitiu a adoção da BNCC e a oferta de itinerários formativos, possibilitando aos estudantes escolher

---

17 Em 4 de abril de 2023, o então ministro da Educação Camilo Santana anunciou a suspensão por 60 dias da implementação da reforma do ensino médio. Sobre esse assunto, consultar o *site*:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 12 set. 2025.

áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional. Como afirma Paula:

O artigo 4º da referida Lei reestrutura o Ensino Médio, definindo quatro áreas do conhecimento (linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e introduz nele a formação técnica e profissional dos educandos e o desenvolvimento de suas competências e habilidades para o empreendedorismo. (Paula, 2022, p. 151)

Nos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos<sup>18</sup> (2019), os itinerários formativos são descritos como um conjunto de oportunidades educacionais disponíveis aos estudantes. Estes têm a liberdade de selecionar as que estão alinhadas com seus interesses, o que lhes permite aprofundar e ampliar seus conhecimentos em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional. Para aproveitar ao máximo essa experiência, é necessário um compromisso mínimo de 1.200 horas.

O novo ensino médio, como ficou conhecida essa etapa da educação básica após a reforma, em consonância com a BNCC, promove a abordagem do ensino por competências e habilidades. Essa abordagem é reafirmada nas DCNEM.<sup>19</sup> Segundo o artigo 6º, incisos VI e VII da DCNEM:

VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no *caput* do art. 35-A e no

---

18 A partir deste ponto, os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos serão referenciados no texto apenas como “Referenciais Curriculares”. O documento pode ser consultado no *site*:  
[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 17 jul. 2023.

19 Esse documento encontra-se disponível para consulta no *site*:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 jul. 2023.

§ 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados. (Brasil, 2018a, p. 2–3)

Já a BNCC estabelece as competências gerais — para toda a educação básica — que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Essas competências são habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que visam a prepará-los para lidar com desafios e situações do mundo contemporâneo (Brasil, 2018b, p. 8). De acordo com a BNCC, o ensino por competências destaca a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas reais e complexos. Laval destaca que, na prática, essa abordagem visa a preparar os indivíduos para as demandas da atual sociedade:

[...] em conformidade com a doutrina do capital humano, o trabalhador tem de se armar de conhecimentos e competências durante toda a vida e não pode mais se definir por um emprego estável ou um estatuto específico: “Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizado acumulado e aptidão para aplicar esse aprendizado em situações diversas dentro e fora do local de trabalho tradicional”. A diretriz é a “empregabilidade” individual. (Laval, 2019, p. 40)

De acordo com Laval, o ensino por competências é a aplicação da doutrina do capital humano no campo da educação. Essa doutrina defende que os trabalhadores adquiram conhecimentos e competências ao longo da vida, em vez de se definirem apenas por um emprego estável ou um *status* específico. Na era da informação, o foco está no aprendizado contínuo e na capacidade de aplicar esse aprendizado em diversas situações dentro e fora do ambiente de trabalho convencional. Essa perspectiva neoliberal ressalta a importância da “empregabilidade” individual, que envolve a habilidade



de se adaptar, aprender e aplicar competências relevantes em um mercado de trabalho em constante transformação.

Dentro desse contexto, o projeto de vida é uma unidade curricular que ganha destaque no novo ensino médio. Ele visa a proporcionar aos estudantes a reflexão e o planejamento de seus caminhos pessoais e profissionais, com base em suas aptidões, interesses e valores. O projeto de vida, conforme descrito na BNCC, busca auxiliar os estudantes na construção de seus objetivos, na tomada de decisões e na preparação para o exercício da cidadania, tornando-os protagonistas da própria história:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (Brasil, 2018b, p. 472)

A conexão proposta pela BNCC entre o ensino por competências e o projeto de vida busca promover uma educação mais “significativa” e “contextualizada”, alinhada com as “demandas dos estudantes” e do mundo atual. O objetivo é desenvolver competências amplas nos estudantes, estimulando não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, capacidades de autogestão, pensamento crítico e responsabilidade, como pode ser constatado na sexta competência geral da educação básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018b, p. 9)

No decorrer do texto normativo da BNCC, a expressão “projeto de vida” é referenciada em 17 ocasiões. Sua presença é destacada na sexta competência geral; no compromisso da BNCC com a educação integral (Brasil, 2018b, p. 14–15); na contribuição da escola no ensino fundamental — anos finais (Brasil, 2018b, p. 62); na relevância do ensino da disciplina

de geografia nesse estágio escolar (Brasil, 2018b, p. 463); nas finalidades do ensino médio (Brasil, 2018b, p. 464–466); na articulação das competências específicas e habilidades do ensino médio com as aprendizagens essenciais do ensino fundamental (Brasil, 2018b, p. 471); no título e no trecho da BNCC que aborda de forma específica o projeto de vida (Brasil, 2018b, p. 472–473); na competência 5 de linguagens e suas tecnologias (Brasil, 2018b, p. 495); bem como nas apresentações da competência 6 de ciências humanas e suas tecnologias (Brasil, 2018b, p. 570, 578).

A partir da análise do texto normativo da BNCC, constata-se que seu foco principal reside na definição de competências e na preocupação com as juventudes. O documento reconhece a diversidade das juventudes e sua importância na formação dos estudantes do ensino médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a necessidade de considerar as juventudes como uma condição sócio-histórico-cultural, indo além das dimensões biológicas e etárias. Através desse conceito ampliado de juventudes<sup>20</sup>, as escolas devem proporcionar uma formação que permita aos jovens desenvolver seu projeto de vida, contemplando não apenas estudo e trabalho, mas também escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018b).

No entanto, nos Referenciais Curriculares, a expressão “projeto de vida” é mencionada em nove ocasiões. Esse documento tem como objetivo orientar os sistemas de ensino na elaboração dos caminhos educacionais, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2018a). Nele são apresentados os quatro eixos principais para a formação dos estudantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo. Na primeira vez em que a expressão “projeto de vida” aparece no texto, ela é mencionada especificamente no contexto do eixo de empreendedorismo, que visa a desenvolver a habilidade dos estudantes de aplicar conhecimentos de diversas áreas para realizar projetos pessoais ou produtivos alinhados com seu projeto de vida (Brasil, 2018a). Além disso, o documento frisa que todas as áreas de conhecimento precisam contribuir para o estreitamento entre empreendedorismo e projeto de vida, e indica as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1. Habilidades relacionadas a**

---

20 No decorrer deste artigo, abordaremos diversos aspectos relacionados às juventudes. O tema será retomado e aprofundado na parte final.

**autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida**

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>EMPREENDEDORISMO</b> | <b>(EMIFCG10)</b> Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.                         |
|                         | <b>(EMIFCG11)</b> Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.                                              |
|                         | <b>(EMIFCG12)</b> Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã. |

As habilidades relacionadas a autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida refletem o projeto neoliberal presente nelas. Elas enfatizam a responsabilidade individual pelo sucesso, ignorando fatores estruturais. A mentalidade empresarial de maximização de resultados e produtividade é reforçada, assim como a busca incessante por autossuperação. Essa abordagem reforça a lógica do mercado, na qual o valor de uma pessoa é medido pela capacidade desta de se tornar um “empreendedor de si mesmo” e atuar em um ambiente cada vez mais competitivo. Em síntese, existe o perigo de estarmos criando indivíduos que se exploram, conforme destacado por Han:

O sujeito neoliberal de desempenho como “empresário de si mesmo” explora-se voluntária e apaixonadamente. Fazer de si uma obra de arte é uma aparência bela e enganosa que o regime neoliberal mantém para explorá-lo por inteiro. A técnica de poder do regime

neoliberal assume uma forma sutil. Não se apodera do indivíduo de forma direta. Em vez disso, garante que o indivíduo, por si só, aja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação dentro de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração. (Han, 2020, p. 43–44)

A análise de Han indica que o projeto neoliberal é prejudicial, por distorcer a noção de liberdade individual. Atrelado ao ensino, ao incentivar os estudantes a se tornarem empreendedores de si mesmos, o sistema neoliberal os leva a internalizar as normas e os valores do sistema dominante, fortalecendo a estrutura de poder e exploração subjacente. No entanto, o projeto neoliberal não aborda adequadamente as questões estruturais e sociais que influenciam as oportunidades e os desafios enfrentados pelos indivíduos. Embora essas habilidades possam ser úteis para o desenvolvimento pessoal, é essencial adotar uma visão crítica sobre o impacto das desigualdades socioeconômicas e a necessidade de políticas públicas que promovam justiça e equidade. Ao interpretar a busca pela otimização pessoal como liberdade, a educação neoliberal limita a capacidade crítica dos jovens estudantes, perpetuando desigualdades sociais e restringindo suas perspectivas de possibilidades de vida alternativas. Como considera Harvey:

[...] os valores “liberdade individual” e “justiça social” não são necessariamente compatíveis. A busca da justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e desejos à causa de alguma luta mais geral em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça ambiental. (Harvey, 2014, p. 51)

Ao destacar a necessidade de renúncia individual em prol do bem comum e ressaltar a importância da solidariedade social, Harvey contrapõe a ênfase neoliberal na autonomia e no individualismo. Ele coloca em questão a visão neoliberal de que a liberdade individual e o livre mercado são suficientes para resolver questões sociais como a desigualdade e a injustiça. Trabalhar com estudantes do ensino médio a ideia de que os valores de “liberdade individual” e “justiça social” não são necessariamente compatíveis

é importante para estimular o questionamento do sentido dessas questões éticas e sociais.

## **Filosofia e projeto de vida: uma relação possível**

As mudanças na carga horária das disciplinas da formação geral básica ocorridas nos sistemas estaduais de ensino são resultado direto da reforma do ensino médio, conforme estabelecido no parágrafo 7º do art. 11 das DCNEM:

A critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares. (Brasil, 2018a, p. 6)

A reforma do ensino médio é a expressão brasileira da adequação do ensino aos moldes do neoliberalismo mundial, cuja intenção, como percebido por Laval (2019), é a formação de mão de obra qualificada, a mudança cultural e a formação de cidadãos responsáveis. Essas funções são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade “progressista” e “funcional”. Conforme observado por Paula (2022), é inegável que a implementação do projeto neoliberal proposto pela reforma do ensino médio, ao priorizar a preparação para o trabalho, acarretará limitações à carga horária e aos conteúdos abordados nas disciplinas das ciências sociais e humanas:

O inequívoco fato mesmo de a centralidade do ensino médio residir na formação para o trabalho já nos permite deduzir que a área de ciências sociais e humanas sofrerá restrições em relação à quantidade de conteúdos, posto que os itinerários formativos, destinados a fortalecer prioritariamente a formação técnica e profissional (incluindo o empreendedorismo), não encontrará muitas opções de aplicabilidade naquela área do conhecimento, para aquele fim. Além do que, naturalmente, é naquela área do saber que se encontram os conteúdos que devem ser “depurados” ou excluídos,

por sua “inadequabilidade” aos objetivos fundamentais atribuídos àquela modalidade de ensino. (Paula, 2022, p. 152)

Em vários estados do Brasil, o ensino de filosofia no ensino médio foi limitado a apenas uma série.<sup>21</sup> Isso resultou na redução da carga horária dos professores de filosofia, o que afeta diretamente seus salários. Para evitar perdas salariais significativas que impactam suas condições de vida, muitos desses professores tiveram que lecionar outras disciplinas, uma vez que a oferta de itinerários formativos nem sempre contempla a carga horária necessária para o professor.<sup>22</sup>

A reforma do ensino médio estabeleceu o projeto de vida como disciplina curricular a ser trabalhada em todo o ensino médio. Porém, a BNCC, as DCNEM e os Referenciais Curriculares não especificam a formação necessária para os professores que deverão lecionar a disciplina.

Nesse contexto, é preciso ressaltar que o professor de filosofia pode reivindicar o direito de lecioná-la. Graças à sua expertise na análise ética, no questionamento do mundo e na formação de consciência social, ele pode estimular os estudantes a refletir profundamente sobre suas aspirações, valores, propósitos e ações. Ao explorar esses aspectos cruciais, ele desempenha um papel fundamental em auxiliar os estudantes a desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor. Segundo Cortella (2009), essa busca contínua e progressiva pela compreensão do sentido das coisas, do mundo, do ser humano e do conhecimento se manifesta por meio de uma constante reflexão e questionamento acerca desses fundamentos da existência. Assim, torna-se imprescindível garantir aos professores de filosofia a oportunidade de promover o desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes, proporcionando-lhes a capaci-

---

21 Para mais informações sobre o assunto, é possível consultar a nota pública emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, que critica a substituição de aulas de filosofia, sociologia e artes por educação financeira no estado do Paraná. A nota pode ser encontrada no *site* oficial da ANPOF:

<https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/nota-publica-da-anpof-contra-a-substituicao-de-aulas-de-filosofia-sociologia-e-artes-por-educacao-financeira-no-parana>. Acesso em: 10 jul. 2023.

22 Sobre esse assunto, consultar a reportagem disponível em:

<https://www.seculodiario.com.br/educacao/professores-criticam-reducao-da-carga-horaria-de-disciplinas-do-ensino-medio>. Acesso em: 12 jul. 2024.

dade de construir seus próprios projetos de vida de forma consciente e reflexiva. Sobre isso, escreve Cortella:

Ora, a pergunta pelo sentido tem um significado especial para o aluno de Ensino Médio, pois é nesse momento de escolarização que ele entra em contato mais estreito com um conjunto de conhecimentos que serão definitórios na sua atuação como cidadão e profissional. Assim, o conhecimento, para esse tipo de aluno, não é apenas um instrumento momentâneo de uma possível transição para o Ensino Superior — apesar de toda a estrutura do sistema educacional caracterizar o Ensino Médio como uma espécie de “purgatório” em direção ao “céu” universitário. (Cortella, 2009, n.p.)

Ao lecionar projeto de vida, o professor de filosofia pode fornecer ferramentas conceituais e metodológicas para a reflexão crítica dos estudantes sobre si mesmos e seus projetos. Os estudantes podem ser incentivados a considerar diferentes perspectivas, a questionar as normas e os padrões estabelecidos. Além disso, o professor pode abordar questões fundamentais sobre o sentido da vida, a busca por uma existência significativa e as responsabilidades individuais e coletivas na constituição da realidade social. Em síntese, ele tem a capacidade de incentivar os estudantes a encarar a vida como um problema a ser explorado, estimulando a formulação de questionamentos, a análise de conceitos e a busca por respostas que vão além do senso comum. Conforme a perspectiva de Saviani (1996), a jornada filosófica tem seu ponto de partida no que denominamos “problema”. Nesse sentido, o cerne da filosofia consiste em enfrentar os desafios que acompanham a trajetória humana, servindo de estímulo para a busca filosófica. Segundo o filósofo:

Em suma: problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é a filosofia. Isto significa, então, que a fi-

losofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão. (Saviani, 1996, p. 16)

Sob essa perspectiva, a atitude filosófica se origina na contemplação dos desafios que todos os seres humanos invariavelmente enfrentam. Esse encontro com as dificuldades da vida naturalmente nos leva a adentrar no terreno da filosofia. No entanto, como salienta Saviani (1996), a reflexão filosófica, que não pode ser confundida com nenhum outro tipo de reflexão, caracteriza-se por ser radical, rigorosa e abrangente (de conjunto). Isso requer uma análise profunda dos problemas, sondando suas origens e bases fundamentais. Adicionalmente, é essencial adotar uma abordagem meticulosa e crítica, questionando as ideias comuns e as generalizações precipitadas vindas do senso comum e até mesmo da ciência. Diferentemente do âmbito científico, a filosofia não se limita a um objeto específico; ela se debruça sobre qualquer problema que surja, esforçando-se para compreender o contexto que o circunda. O elo entre a profundidade das análises e a perspectiva abrangente é firmado pela aplicação rigorosa dos métodos, conferindo, assim, uma reflexão filosófica apropriada e enriquecedora. E Saviani afirma que as características da filosofia, como reflexão radical, rigorosa e de conjunto, não se opõem entre si, mas, ao contrário, se intercalam dialeticamente. Segundo ele:

A exposição sumária e isolada de cada um dos itens acima descritos não nos deve iludir. Não se trata de categorias autossuficientes que se justapõem numa somatória suscetível de caracterizar, pelo efeito mágico de sua junção, a reflexão filosófica. A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantêm com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. (Saviani, 1996, p. 17–18)



Diante do exposto, a vida e seus diversos aspectos podem ser tratados como um problema filosófico, o que justifica a importância do professor de filosofia para ensinar a disciplina de projeto de vida. Porém, do ponto de vista didático, isso fica mais evidente após a análise do Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático de 2021 (Projetos Integradores e Projeto de Vida).<sup>23</sup> Conforme o guia, o material didático de projeto de vida foi desenvolvido para criar e fortalecer uma escola acolhedora às juventudes; na verdade, ele apenas reflete o que já foi estabelecido na BNCC:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. [...] Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018b, p. 463)

O Guia Didático assevera que a formação dos jovens ocorre em três dimensões interconectadas: a pessoal (individual), incentivando-se o autoconhecimento e a descoberta de aspirações e potenciais; a cidadã (social), estimulando-se relacionamentos interpessoais éticos e respeitosos; e a profissional (empreendedora), buscando-se orientar o jovem como profissional e cidadão.

**Figura 1. Dimensões do projeto de vida conforme o Guia Didático**



23 O guia pode ser acessado pelo *link*: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_proj\\_int\\_vida/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio). Acesso em: 10 jul. 2023. A partir deste ponto, o Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático de 2021 será referenciado como “Guia Didático”.

Segundo o Guia Didático, as 24 obras aprovadas para projeto de vida promovem o desenvolvimento das competências gerais 6 e 7 da BNCC.<sup>24</sup> A competência 6 enfoca o planejamento e a projeção do futuro dos estudantes, visando seu crescimento pessoal e profissional. Já a competência 7 destaca o desenvolvimento das habilidades argumentativas, aprimorando a capacidade de comunicação eficaz. Contudo, partindo da definição estabelecida por Saviani (1996) acerca da filosofia como reflexão radical, rigorosa e de conjunto, o professor de filosofia pode abordar nas aulas de projeto de vida algumas problematizações, como:

1. **Autoconhecimento e identidade:** o que realmente significa conhecer a si mesmo? Será que o autoconhecimento é um processo objetivo e conclusivo, ou uma busca contínua e subjetiva para compreendermos nossas próprias identidades? Existe uma essência fixa que define quem somos, ou somos seres em constante fluxo, determinados principalmente por nossas escolhas e ações?
2. **A incerteza do futuro e a liberdade humana:** como podemos planejar e projetar nosso futuro diante da imprevisibilidade da vida e das mudanças sociais e tecnológicas constantes? Podemos, até certo ponto, controlar nosso destino, ou estamos sujeitos ao acaso e a influências externas?
3. **Determinismo versus livre arbítrio:** será que nosso crescimento pessoal e profissional é inteiramente fruto de nossas escolhas e esforços individuais, ou estamos condicionados por fatores históricos, sociais e culturais que limitam nossa liberdade de escolha?
4. **A busca pelo sentido da vida:** como o planejamento do futuro se relaciona com a busca por um propósito e um significado em nossa existência? O crescimento pessoal e profissional está vinculado à realização de nossos valores mais profundos?
5. **A ética do planejamento e da projeção:** é ético planejar e pro-

---

24 “6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.” (Brasil, 2018b, p. 9)

jetar um futuro focado exclusivamente no crescimento pessoal e profissional, sem considerar o impacto de nossas ações nos outros e no meio ambiente? Como equilibrar nossos interesses individuais com o bem comum?

6. **A diversidade de perspectivas e a empatia argumentativa:** como podemos desenvolver habilidades argumentativas sem cair no discurso de ódio ou na polarização? Como respeitar a diversidade de ideias e cultivar a empatia ao dialogar com outros pontos de vista?
7. **A comunicação no mundo digital:** de que maneira as novas formas de comunicação e interação nas redes sociais influenciam e moldam nossa capacidade de argumentação e compreensão do outro? Como podemos transcender a superficialidade e o “cancelamento”, buscando uma via para um diálogo mais profundo, enriquecedor e respeitoso?
8. **Reflexão sobre o empreendedorismo:** em que medida a cultura do empreendedorismo, como um imperativo social, pode acentuar a desigualdade econômica e a precarização do trabalho, deixando em segundo plano questões essenciais de justiça social e equidade? Por que certos setores da sociedade muitas vezes omitem os riscos inerentes ao empreendedorismo, levando a uma romantização dessa atividade?

Os questionamentos apresentados acima evidenciam que o trabalho pedagógico do professor de filosofia na disciplina de projeto de vida é perfeitamente viável em duas perspectivas: em primeiro lugar, atendendo às competências e às habilidades definidas na reforma do ensino médio, conforme exigido pela legislação; em segundo lugar, trazendo a possibilidade de transgressão e questionamento em relação ao caráter neoliberal dessas diretrizes, ao abordar problematizações como as apresentadas aqui.

É evidente que o professor de filosofia pode levantar muitos outros questionamentos durante as aulas de projeto de vida, levando em conta o contexto específico da escola e da comunidade escolar; portanto, é importante que se conheçam as múltiplas características histórico-sociais da escola e de sua comunidade. Nesse sentido, Saviani (1996, p. 50) afirma que “a partir do conhecimento adequado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente”. A partir do conhecimento da realidade escolar, abre-se espaço para a abordagem de novas problemáticas, incentivando-se os

estudantes a apresentar suas próprias problematizações. Não se muda uma condição social sem problematizá-la.

A função própria da filosofia é, essencialmente, problematizar, questionar o *status quo*. O papel do professor de filosofia, ao trabalhar a disciplina de projeto de vida, é estimular o pensamento crítico dos estudantes, incitando-os a refletir sobre suas perspectivas de futuro, valores, crenças e escolhas. Como asseverado por Saviani (1996, p. 30), “se nós assumimos a atitude filosófica, cumpre-nos desenvolver um processo de reflexão sobre os problemas que a nossa época está colocando”. Ao propor questionamentos filosóficos sobre autoconhecimento, incerteza do futuro, determinismo *versus* liberdade, busca pelo sentido da vida, ética do planejamento, empatia argumentativa, comunicação no mundo digital e reflexão sobre o empreendedorismo, o professor estimula os estudantes a transcender o senso comum, desafiar ideias preconcebidas e considerar perspectivas diversas, questionando, desse modo, o projeto de vida neoliberal que influencia atualmente a educação brasileira.

## **Problematizando a ideia de projeto**

A sociedade contemporânea é caracterizada por uma série de mudanças profundas e rápidas, que geram um ambiente dinâmico e complexo. Diante dessa situação heraclitiana<sup>25</sup>, foram propostos diversos conceitos para se descrever a realidade em constante transformação, destacando-se “sociedade líquida”, “tempos hipermodernos”, “sociedade do espetáculo”, “pós-modernidade” e “sociedade digital”. Empregados por Bauman (2004), Lipovetsky (2004), Debord (1997), Lyotard (2002), Castells (2013) e Han (2020), respectivamente, esses termos sintetizam que vivemos em um momento histórico marcado pelas mudanças repentinas, pela velocidade da informação, pelos avanços tecnológicos e pela globalização, como também pela cultura, pela política e pela vida cotidiana dominadas por imagens, aparências e entretenimento. Há a valorização da diversidade cultural, a desconstrução de hierarquias tradicionais e a dissolução de fronteiras entre diferentes esferas sociais. Através das redes digitais, as in-

---

25 “Heraclitiana” advém de Heráclito, filósofo pré-socrático que afirmou que a realidade está em constante devir, ou seja, mudança, transformação.

terações sociais, a comunicação, o trabalho e até mesmo a política<sup>26</sup> são profundamente influenciados.

Diante dessa conjuntura marcada pelo devir, encontram-se os jovens em idade escolar. No atual contexto, esses estudantes pertencem ao que os estudiosos da juventude denominam de “geração Z”.<sup>27</sup> Nascidos a partir de 1997, esses jovens são verdadeiros nativos digitais e estão prestes a mergulhar no mercado de trabalho. A vida deles é consumida, desde o nascimento, pela internet, pela mídia social e pelos avanços tecnológicos. Além disso, possuem uma capacidade única de aprender de diversas formas, utilizando múltiplas fontes e objetos de aprendizagem, o que os torna multifocais. Envolver-se em questões ambientais, sociais e de identidade é comportamento típico deles. Estão constantemente on-line, comunicando-se intensamente por meios digitais e acompanhando os acontecimentos em tempo real. Sendo assim, os atuais estudantes do ensino médio representam o reflexo das diversas transformações identificadas por intelectuais que reconhecem a sociedade contemporânea como caracterizada por um contínuo devir. A BNCC considera a juventude como

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (Brasil, 2018b, p. 463)

Essa perspectiva ressalta que os jovens são influenciados por diversos contextos sociais e culturais, que moldam suas experiências, valores, interesses e aspirações. Diante do exposto, o que parece ser um cenário

---

26 Sobre a influência das redes sociais sobre a política, sugere-se a leitura da reportagem publicada no *site* do Senado Federal:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/redes-sociais-influenciam-voto-de-45-da-populacao-indica-pesquisa-do-datasenado>. Acesso em: 15 jul. 2023.

27 Sobre esse assunto, consultar o *site* BEI Educação:

<https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

promissor ao estudante do ensino médio não tem se confirmado na prática. Como salienta Damon:

As perspectivas de vida de um jovem no mundo de hoje estão longe de ser exatas. Há apenas poucas décadas, quase todo jovem já sabia, ao final da adolescência, onde ia viver, qual seria sua ocupação e com quem ia se casar. Hoje, a maior parte dos jovens não tem respostas para essas questões nem ao chegar à vida adulta. A economia global fez crescer as possibilidades e as pressões para que os jovens se mudem para longe das comunidades em que cresceram. Até mesmo os mais instruídos passarão anos em empregos temporários, sem se estabelecer em um ramo permanente de trabalho — e, na verdade, a própria noção de ramo permanente de trabalho tem sido questionada, já que muitas carreiras estão envolvidas em uma sucessão de empregos de curto prazo e sem conexão entre si. (Damon, 2009, p. 23)

Essa situação de incerteza e instabilidade no mundo atual deixa muitos jovens, especialmente aqueles que estão fazendo ou terminaram o ensino médio, perdidos e confusos. Eles se veem diante de um cenário em constante mudança, ao qual as escolhas tradicionais e previsíveis do passado já não se aplicam. A globalização econômica trouxe-lhes mais oportunidades, mas também criou pressões para se afastarem de suas comunidades de origem. A falta de clareza sobre onde viver suas carreiras profissionais e vida conjugal gera ansiedade e inseguranças em relação ao futuro e ao sentido da própria vida.

Considerando essa conjuntura, Damon (2009) identificou quatro grupos de jovens conforme seu projeto de vida: os desengajados, os sonhadores, os superficiais e os que têm projetos vitais.<sup>28</sup> Os desengajados têm pouca motivação para buscar propósitos significativos; os sonhadores são indivíduos com grandes aspirações e visões, mas podem enfrentar dificuldades em concretizar seus sonhos devido à falta de planejamento ou

---

28 Damon apresenta o conceito de “projeto vital”, que se refere à intenção do indivíduo de alcançar algo significativo para si e para o mundo além dele, com base em valores morais e com engajamento. Esse conceito não apenas confere sentido ético à vida do indivíduo, mas também é fundamental e central a seus interesses e identidade.

ação prática para alcançar seus objetivos; os superficiais priorizam prazeres imediatos, ignorando objetivos mais profundos; já aqueles com projetos vitais têm metas claras e alinhadas com seus valores, buscando um propósito significativo em suas vidas.

O professor provavelmente encontrará mais estudantes desengajados, sonhadores e superficiais do que estudantes com projetos vitais. Por esse motivo, seria interessante iniciar o trabalho didático-pedagógico com o projeto de vida problematizando o próprio conceito de projeto, incentivando os estudantes a questionar o significado de terem um propósito em suas vidas e como o planejamento e a ação prática são fundamentais para alcançarem seus objetivos. Além disso, pode-se explorar como a busca exclusiva por prazeres imediatos pode impactar suas escolhas em longo prazo. Ao estimular a discussão sobre o alinhamento de metas com valores pessoais, o professor pode encorajar os estudantes a definir seus próprios projetos vitais, embasados em propósitos autênticos e conectados com suas escolhas e identidades individuais. Porém, o que é um projeto? O que é um projeto autêntico? É possível estabelecê-lo?

Nesse sentido, a filosofia de Sartre pode fornecer bases teóricas relevantes para orientar o trabalho pedagógico voltado ao projeto de vida dos estudantes. Em sua obra fundamental, *O ser e o nada*, o filósofo afirma que

Descobrimo-nos, pois, em um mundo povoado de exigências, no seio de projetos “em curso de realização”: escrevo, vou fumar, tenho encontro com Pedro esta noite, não devo esquecer de responder a Simão, não tenho direito de esconder a verdade de Cláudio por mais tempo. Todas essas pequenas esperas passivas pelo real, todos esses valores banais e cotidianos tiram seu sentido, na verdade, de um projeto inicial meu, espécie de eleição que faço de mim mesmo no mundo. Mas, precisamente, esse projeto meu para uma possibilidade inicial, que faz com que haja valores, chamados, expectativas e, em geral, um mundo, só me aparece para além do mundo, como sentido e significação abstratos e lógicos de minhas empresas. (Sartre, 2015, p. 86)

Para Sartre, vivemos em um mundo repleto de exigências e projetos em andamento. Esses projetos podem ser simples e cotidianos (ou, como assinalado por Damon, desengajados, sonhadores, superficiais ou vitais),

como escrever, fumar, encontrar alguém ou cumprir compromissos. No entanto, o filósofo sugere que o sentido e o significado dessas atividades derivam de um projeto inicial que cada indivíduo faz de si mesmo no mundo.

Esse projeto inicial pode ser entendido como uma espécie de eleição pessoal, em que o indivíduo define suas aspirações, objetivos e direcionamentos para a vida. É a partir desse projeto que surgem os valores, as expectativas e o próprio mundo em que o indivíduo está inserido. No entanto, Sartre destaca que esse projeto pessoal, embora seja a base para a existência de valores e significados, transcende o mundo concreto e se manifesta como uma abstração lógica e significativa das ações e dos empreendimentos individuais.

De acordo com Sartre, “o homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida em que se realiza; não é nada além do conjunto de seus atos, nada mais que sua vida” (Sartre, 1970, p. 27). Sendo assim, o projeto de vida não pode ser reduzido a uma lógica mercadológica, em que os objetivos são determinados externamente. Em contraste, ele enfatiza a liberdade e a responsabilidade individuais na definição de aspirações e propósitos pessoais. Torna-se pertinente, neste momento, abordarmos de maneira concisa o que o filósofo compreende por liberdade e responsabilidade.

A incessante projeção de si mesmo representa a essência da liberdade. O indivíduo é a própria liberdade, e a liberdade é o próprio indivíduo, pois este se define por suas escolhas, exceto a de não escolher. Dessa maneira, conforme expressado por Sartre (2015, p. 543), “o homem está condenado a ser livre”. Essa essência que permeia o pensamento de Sartre repousa sobre a concepção inalienável da liberdade humana, uma inesca-pável condição que se insurge dentro do ser e da qual não há fuga possível. “A escolha é possível, em certo sentido, porém o que não é possível é não escolher. Eu posso sempre escolher, mas devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo.” (Sartre, 1970, p. 37) Com efeito, o homem encontra-se irrevogavelmente destinado à liberdade, e é precisamente a partir dessa sentença que a sua própria essência se tece. Não há imposição externa que guie suas ações por caminhos predeterminados. Em vez disso, ele é o arquiteto de sua própria conduta, moldando-a com as escolhas que abraça a cada instante.

A dinâmica da escolha expõe a faceta da responsabilidade humana. Diante de um dilema, o homem é compelido a selecionar uma alternativa e fundamentá-la por meio de critérios internos. A angústia surge quando ele



se defronta com opções desprovidas de parâmetros externos para nortear sua decisão. Mas o que é angústia? Assim afirma Sartre:

Em primeiro lugar, como devemos entender a angústia? O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. (Sartre, 1970, p. 13)

A liberdade, inerente ao ser, torna imperativa a necessidade de fazer escolhas. Cada ação empreendida conduz o homem a assumir total responsabilidade por suas decisões, pois não há alternativa senão exercer sua liberdade. O indivíduo torna-se responsável integralmente por cada escolha feita, uma vez que não há escapatória diante da imposição de exercer sua própria liberdade. Sendo assim, escolher conscientemente provoca em nós certa angústia e nos imputa uma grande responsabilidade. Segundo Sartre:

Quando, por exemplo, um chefe militar assume a responsabilidade de uma ofensiva e envia para a morte certo número de homens, ele escolhe fazê-lo, e, no fundo, escolhe sozinho. Certamente, algumas ordens vêm de cima, porém são abertas demais e exigem uma interpretação: é dessa interpretação — responsabilidade sua — que depende a vida de dez, catorze ou vinte homens. Não é possível que não exista certa angústia na decisão tomada. (Sartre, 1970, p. 15–16)

O filósofo destaca que o sentido e o significado das atividades humanas não podem ser simplesmente impostos por estruturas externas, mas surgem a partir da escolha e da autenticidade do indivíduo e do reconhecimento dos outros em relação ao seu próprio projeto existencial.

“De todos os temas centrais de Sartre, a noção da autenticidade é a mais difícil de esclarecer.” (Cox, 2011, p. 171) Para melhor entendermos o conceito de autenticidade em Sartre, é necessário identificarmos o que

a autenticidade não é. A autenticidade é antítese da má-fé, distinta da sinceridade e negação da responsabilidade advinda do exercício da liberdade.

A má-fé é um estado de negação da própria liberdade e responsabilidade; envolve enganar a si mesmo, fingir não ter escolha e agir como se fosse determinado por fatores externos, como a sociedade, as normas ou o destino. Como assevera Sartre, “[a] má fé é, evidentemente, uma mentira, pois dissimula a total liberdade do engajamento” (Sartre, 1970, p. 41). É uma forma de fugir da responsabilidade pessoal, negando a própria liberdade de escolha. Assim escreve Sartre:

Não pode se dar o mesmo no caso da má-fé, se esta, como dissemos, é mentir a si mesmo. Por certo, para quem pratica a má-fé, trata-se de mascarar uma verdade desagradável ou apresentar como verdade um erro agradável. A má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que — e isso muda tudo — na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. Assim, não existe neste caso a dualidade do enganador e do enganado. (Sartre, 2015, p. 96)

A sinceridade refere-se à honestidade e transparência em relação aos nossos sentimentos, pensamentos e intenções. Ser sincero implica não mentir nem ocultar informações deliberadamente. No entanto, a autenticidade em Sartre vai além da mera sinceridade:

Com efeito, a sinceridade mostra-se como exigência e, portanto, não é estado. Mas que ideal se busca nesse caso? É necessário que o homem não seja para si senão o que é. Em suma, que seja plena e unicamente o que é. Porém, não é precisamente essa a definição do Em-si, ou, se preferirmos, o princípio de identidade? Ter por ideal o ser das coisas não será confessar ao mesmo tempo que esse ser não pertence à realidade humana e o princípio de identidade, longe de ser axioma universalmente universal, não passa de princípio sintético que desfruta da universalidade apenas regional? (Sartre, 2015, p. 105)

As indagações propostas por Sartre nos levam a refletir sobre a ambiguidade do ideal de sinceridade. Embora ele se coloque como o oposto da má-fé, é preciso ter cautela, pois pode, paradoxalmente, transformar-se em má-fé quando o seu determinismo nos aproxima da existência do Em-si, afastando-nos do verdadeiro ser que somos.

Ser autêntico não é apenas uma questão de ser honesto consigo mesmo e com os outros, mas também de viver de acordo com a própria liberdade e responsabilidade. A autenticidade envolve alinhar nossas escolhas e ações com nossos valores mais profundos, mesmo que isso signifique ir contra expectativas sociais ou enfrentar consequências difíceis. Ser autêntico é vivenciar a liberdade, é admitir-se como ser de projeto:

De tal modo que, quando, ao nível de uma total autenticidade, reconheço que o homem é um ser em que a essência é precedida pela existência, que ele é um ser livre que só pode querer a sua liberdade, quaisquer que sejam as circunstâncias, estou concomitantemente admitindo que só posso querer a liberdade dos outros. (Sartre, 1970, p. 42)

Como brevemente analisado, a autenticidade representa o antônimo da má-fé. Ser autêntico envolve o reconhecimento e a aceitação de nossa própria liberdade, de modo a assumirmos total responsabilidade por nossas escolhas e ações. Ser autêntico significa agir em consonância com nossa consciência e assumir as consequências de nossas decisões, sem recorrer a desculpas ou negar nossa capacidade de escolha. Em síntese, como afirma Webber (2020, n.p.), “a autenticidade é o reconhecimento da pessoa específica que você é”. Isso possui duas acepções. A primeira é que o reconhecimento de ser uma pessoa está relacionado ao entendimento de que somos seres com valores e normas que definem nossa identidade. Esses valores moldam nossos compromissos e responsabilidades na vida. A segunda trata do reconhecimento dos compromissos particulares que cada um de nós tem. Isso significa perceber e compreender os compromissos específicos que assumimos ao longo da vida. Esses compromissos podem variar de pessoa para pessoa, e são influenciados pelas experiências que vivemos no mundo ao nosso redor. “Como diz Sartre, portanto, a má-fé é uma ameaça permanente a todos os projetos humanos.” (Carman, 2012, p. 221)

A concepção de autenticidade de Sartre pode ser uma ferramenta valiosa para o professor de filosofia que trabalha com projeto de vida no ensino médio. Ela ajuda a problematizar várias situações junto aos estudantes. Abaixo estão alguns pontos-chave que o professor pode explorar:

1. **Identidade e individualidade:** como nossos valores e normas moldam nossa identidade única? Podemos ser totalmente diferentes de outras pessoas, mesmo compartilhando valores semelhantes?
2. **Liberdade e responsabilidade:** até que ponto somos livres para escolher nossos compromissos? Nossas escolhas são influenciadas por fatores externos ou são totalmente autônomas?
3. **Relativismo moral:** os compromissos e os valores de uma pessoa são mais ou menos válidos do que os de outra? Existe uma base objetiva para a moralidade, ou tudo é relativo às culturas e aos indivíduos?
4. **Ética e autenticidade:** como podemos agir com ética e autenticidade ao assumir compromissos? Podemos ser autênticos enquanto seguimos normas e valores preestabelecidos pela sociedade?
5. **Determinismo versus liberdade:** nossas experiências passadas e ambiente moldam nossos compromissos? Existe liberdade de escolha real ou somos apenas produtos do nosso contexto?
6. **Valores em conflito:** e se nossos compromissos entrarem em conflito com os compromissos de outras pessoas? Como lidar com dilemas éticos e morais?
7. **Mudança de compromissos ao longo da vida:** nossos compromissos podem mudar com o tempo? Por que algumas pessoas mudam de valores e normas ao longo da vida, enquanto outras permanecem mais constantes?

Muitos podem achar totalmente estranho que o trabalho do professor de filosofia com projeto de vida priorize o questionamento, a problematização. Como já relatado neste artigo, a filosofia, tomada como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, em vez de oferecer respostas prontas, encoraja o diálogo, a discussão e o questionamento, permitindo que os estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar de maneira independente e criativa. Essa abordagem ajuda os estudantes a se tornarem verdadeiros protagonistas na construção de seu conhecimento e projeto de vida, um objetivo amplamente defendido pela BNCC, pelas DCNEM e pelos Referenciais Curriculares. O intuito dessa postura é fazer com que

os estudantes reflitam sobre seu ser atual, ou seja, seu ser-situação, como afirma Sartre, e ajudá-los a transcender, tal como declara Carman:

Em vez de aspirar a ser alguma coisa, o eu autêntico visa apenas a transcender a si mesmo em um engajamento imediato com o mundo: O único projeto significativo é o de agir em uma situação concreta e modificá-la de alguma maneira. A consciência autêntica não busca mais ser Deus, portanto, mas compromete-se, em vez disso, com “uma decisão radical de autonomia”. É claro que ser autêntico nesse sentido ainda significará ser engajado e autônomo, mas apenas como um aspecto de sua facticidade, não em-si, não como um fato decisivamente estabelecido a que se aspira autoconscientemente ao transcender a si próprio em direção ao mundo. (Carman, 2012, p. 221)

Essas reflexões de Sartre podem ajudar os estudantes a compreender que a autenticidade envolve a dedicação a agir em situações concretas e buscar modificar a realidade. Ser autêntico implica estar engajado e ser autônomo, mas sem uma definição rígida e permanente. A autenticidade se manifesta quando o indivíduo se volta para o mundo, interage com ele e se transcende, ou seja, vai além de si mesmo, para enfrentar os desafios e construir sua identidade por meio de suas escolhas e ações. Essa compreensão pode incentivar os estudantes a assumir a responsabilidade por suas vidas, tornando-se protagonistas de seus projetos pessoais e buscando um sentido mais significativo para suas ações e aspirações.

Trabalhar projeto de vida tendo como pressuposto a filosofia de Sartre e seus questionamentos sobre liberdade, responsabilidade, má-fé e autenticidade pode fazer com que os estudantes reflitam sobre suas escolhas e ações. Quando os jovens entendem a importância da liberdade e da responsabilidade ao fazerem escolhas, eles se tornam mais conscientes de suas decisões e desenvolvem uma atitude crítica e independente em relação ao seu futuro. Isso lhes permite lidar com os desafios da vida adulta de maneira mais consciente e honesta, evitando comportamentos desonestos, como a má-fé, e agindo de forma ética e autêntica. Em suma, essa compreensão os capacita a ser adultos mais preparados e íntegros.

## **Considerações finais**

A implementação do projeto neoliberal de educação através da reforma do ensino médio teve um impacto drástico na área de ciências humanas e suas tecnologias. Uma das consequências mais notáveis foi a expressiva redução da carga horária de filosofia, resultando em um encolhimento do espaço que a disciplina ocupa na escola. Entretanto, em meio a essa situação, a disciplina de projeto de vida surge como uma alternativa promissora para os professores de filosofia agirem de forma subversiva, contrapondo-se ao projeto de vida neoliberal propagado pela reforma.

Porém, é fundamental que o professor de filosofia, mesmo que idealmente este papel devesse ser compartilhado por toda a escola, tenha um profundo conhecimento dos estudantes e do contexto histórico-social em que estão inseridos. Em uma sociedade caracterizada por constantes mudanças e transformações em diversos aspectos (econômico, tecnológico, político, cultural etc.), é crucial reconhecer que vários fatores influenciam a vida desses estudantes e a elaboração de seus projetos de vida. Portanto, trabalhar a disciplina de projeto de vida de forma responsável requer levar em consideração esses elementos relevantes.

Frente aos desafios apresentados pela reforma do ensino médio, é crucial adotar uma postura crítica e questionadora em relação às políticas implementadas, priorizando uma abordagem que promova a formação cidadã e o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva nos jovens. Nesse contexto, a filosofia desempenha um papel central, fornecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para enfrentarem os dilemas complexos da sociedade contemporânea com pensamento crítico, autonomia intelectual e responsabilidade ética.

O professor de filosofia pode exercer um papel subversivo ao trabalhar o projeto de vida com os estudantes do ensino médio, desafiando as perspectivas meramente utilitaristas e individualistas promovidas pelo projeto neoliberal da reforma do ensino médio. Ao abordar questões existenciais e éticas, o professor pode capacitar os jovens a questionar os padrões impostos pelo sistema vigente, encorajando-os a construir projetos de vida mais autênticos e solidários, conscientes dos impactos de suas escolhas.

## Referências

ANPOF — Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Nota pública da ANPOF contra a substituição de aulas de Filosofia, Sociologia e Artes por Educação Financeira no Paraná. *ANPOF*, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/nota-publica-da-anpof-contr-a-substituicao-de-aulas-de-filosofia-sociologia-e-artes-por-educacao-financeira-no-parana>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BAPTISTA, Rodrigo. Redes sociais influenciam voto de 45% da população, indica pesquisa do DataSenado. *Senado Notícias*, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/redes-sociais-influenciam-voto-de-45-da-populacao-indica-pesquisa-do-datasenado>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BEĨ EDUCAÇÃO. Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende. *BEĨ Educação*, [2023]. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério inicia conversa sobre financiamento do novo ensino médio. *Ministério da Educação*, 29 mar. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/46781-ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 nov. 2018a. Seção 1, p. 21. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: [s.n.], 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 abr. 2019. Seção 1. p. 94. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia do PNLD — Projetos Integradores e de Vida. [2021]. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_proj\\_int\\_vida/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/inicio). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. *Ministério da Educação*, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/abril/mec-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 12 set. 2025.

CARMAN, Taylor. O conceito de autenticidade. In: DREYFUS, Hubert L.; WRATHALL, Mark A. (orgs.) *Fenomenologia e existencialismo*. Trad. Cecília Camargo Bartalotti e Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 213–221.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. 24. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. *Filosofia e ensino médio: certos porquês, alguns senões, uma proposta*. Petrópolis: Vozes, 2009.

COX, Gary. *Compreender Sartre*. Trad. Hélio Magri Filho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Trad. Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.



DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. 20. ed. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1997.

GOBBO, Elaine Dal. Professores criticam redução da carga horária de disciplinas do ensino médio. *Século Diário*, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/professores-criticam-reducao-da-carga-horaria-de-disciplinas-do-ensino-medio>. Acesso em: 12 jul. 2024.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Trad. Maurício Liesen. 7. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

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

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilella. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2002.

MANZI FILHO, Ronaldo. *Neoliberalismo e educação: conversas e desconversas*. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

PAULA, Mauricio de Oliveira. *A reforma do ensino médio e as novas necessidades do capital*. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Trad. Rita Correia Guedes. Com base em: SARTRE, Jean-Paul. *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

WEBBER, Jonathan. Autenticidade. In: CHURCHILL, Steven; REYNOLDS, Jack (eds.). *Jean-Paul Sartre*: conceitos fundamentais. Trad. Bruno Gambarotto. Petrópolis: Vozes, 2020. n.p.

**ROBERTO RODRIGUES DA SILVA** é professor da rede pública de ensino do Distrito Federal desde 2010 e da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO). Mestre pelo Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade de Brasília. Pesquisa ensino de filosofia, ética e formação humana. E-mail: rrs.filosofia@gmail.com

# Parte III

*Ensinar filosofia em tempos sombrios*

## CAPÍTULO 5

# Violência escolar, reflexão e responsabilidade

## A importância do ensino de filosofia no debate escolar sobre a violência

Bruno Rezende Mattos

### Introdução

A violência é um fenômeno real e evidente no mundo atual. Basta acompanharmos alguma notícia pelos meios de comunicação ou prestarmos atenção ao mundo ao nosso redor que ela, a violência, se faz presente. Žižek, na introdução de seu livro *Violência* (2014), faz uma reflexão acerca do fato de que os atos de violência subjetiva são mais presentes e perceptíveis a todos, porque sua manifestação é mais visível e chama mais atenção. Todavia, o autor também afirma que essa violência evidente é apenas a ponta do *iceberg*; segundo o filósofo, por trás dela existe outro tipo de violência que funciona como um pano de fundo, uma violência mais complexa e menos evidente, mas não menos nociva. Nas palavras de Žižek:

Os sinais mais evidentes de violência que nos vêm à mente são atos de crime e terror, confrontos civis, conflitos internacionais. Mas devemos aprender a dar um passo para trás, a desembaraçar-nos do engodo fascinante desta violência “subjetiva” diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável. Precisamos ser capazes de perceber os contornos dos cenários que engendram essas explosões. O passo para trás nos permite identificar uma violência que subjaz aos nossos próprios esforços que visam combater a

violência e promover a tolerância. (Žižek, 2014, p. 23)

Partindo-se da reflexão do autor, é possível pensar que, apesar de muito se falar sobre violência, pouco se pensa ou se reflete sobre ela. Ela se tornou um “tema comum”: todos a comentam, todos ficam chocados e irritados ao ver suas consequências; mas poucos, de fato, se debruçam sobre ela na busca de compreendê-la. Quando a violência ocorre nas escolas, a relação é a mesma: pode haver muita divulgação e agitação ao redor do assunto, todavia a reflexão acerca das causas e das consequências da violência escolar não chamam a atenção da mesma quantidade de indivíduos que ficam chocados ao assistir uma reportagem rápida sobre o tema.

A violência escolar é uma realidade nas escolas do Brasil e do Distrito Federal — é o que apresentam Garcia-Silva, Lima Junior e Caruso (2022). Contudo, assim como no caso da violência urbana, na violência escolar também é possível perceber camadas: uma violência mais visível, que chama mais atenção; e outra manifestação mais sutil, porém não menos perigosa para a pluralidade de pessoas que convivem na escola. Refletir sobre essas diversas manifestações é um dos meios que a escola possui para tentar combater a violência. Consciência e responsabilidade podem ser consequências de um trabalho bem-estruturado no ambiente escolar. Muitas são as possíveis maneiras de estimular a reflexão na escola; uma delas, fundamental, pode ser feita na sala de aula dos professores de filosofia.

Žižek, ao definir a distinção entre violência *subjetiva* e *objetiva*, fala que uma é facilmente perceptível, enquanto a outra não. O filósofo diz que a violência subjetiva é aquela que salta aos olhos; é a explosão física comumente denominada como “violência” em um sentido geral. Já a violência objetiva é mais difícil de se perceber e existe como algo dentro da normalidade; por não acarretar uma explosão física, sua percepção não é tão simples, requerendo um pouco mais de atenção e concentração. Nas palavras do autor:

A questão é que as violências subjetiva e objetiva não podem ser percebidas do mesmo ponto de vista: a violência subjetiva é experimentada enquanto tal contra o pano de fundo de um grau zero de não violência. É percebida como uma perturbação do estado de coisas “normal” e pacífico. Contudo, a violência objetiva é precisamente aquela inerente a esse estado “normal”

de coisas. A violência objetiva é uma violência invisível, uma vez que é precisamente ela que sustenta a normalidade do nível zero contra a qual percebemos algo como subjetivamente violento. Assim, a violência sistêmica é de certo modo algo como a célebre “matéria escura” da física, a contrapartida de uma violência subjetiva (demasiado) visível. Pode ser invisível, mas é preciso levá-la em consideração se quisermos elucidar o que parecerá de outra forma explosões “irracionais” de violência subjetiva. (Žižek, 2014, p. 23)

Dessa maneira, para se refletir sobre as diversas camadas da violência na sociedade e na escola, é necessário um olhar mais atento, uma reflexão mais profunda. O que este trabalho busca demonstrar é que o ensino de filosofia é um ambiente<sup>29</sup> favorável dentro da escola para se refletir sobre manifestações mais sutis de violência escolar e sobre a responsabilidade de cada membro da escola diante desse fenômeno. Em outras palavras, a sala de aula de filosofia é o principal local de debate acerca da violência na escola.

## **Violência e violências na escola**

O tema da violência nas escolas envolve um debate amplo. Ao se identificarem vítima, agressor, ambiente e circunstâncias da agressão, fica visível a complexidade do que é a violência escolar. Nem sempre o agressor é somente agressor; ele também pode ser vítima. O ambiente da própria escola ou o da sociedade nos arredores podem gerar as condições da violência, bem como podem eles mesmos gerar a violência. Assim, a violência na escola não é uma temática simples de se categorizar, o que significa que o combate a ela não pode se resumir à punição ou à vigilância. Anteriormente à punição, deve haver conscientização; anteriormente à vigilância,

---

29 Importante salientar que esta reflexão não busca demonstrar que o ensino de filosofia é o único ambiente favorável à reflexão acerca da violência escolar, tampouco afirma que tal ensino é mais importante que as outras atividades da escola acerca da temática. O que este trabalho busca tornar visível é que o ensino de filosofia é um dos ambientes da escola, dentre vários, no qual é possível refletir acerca da violência escolar de forma profunda e responsável, pelo próprio caráter investigativo que o ensino de filosofia possui.

deve haver reflexão. A complexidade da temática demanda um debate, a fim de que a punição não seja o único instrumento de combate à violência.

Outro ponto fundamental na análise da violência escolar é que esta não é uma só violência, mas uma variedade de manifestações violentas; não existe uma única ação violenta nas escolas, mas um conjunto de ações diferentes que são classificadas como violência escolar. Segundo Priotto e Boneti (2009), a violência escolar é um conceito que abarca vários tipos de violência e ações:

Denomina-se violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. (Priotto; Boneti, 2009, p. 162–163)

Alguns autores, como Priotto e Bonetti (2009) e Charlot (2002), já possuem uma pesquisa sólida acerca da violência escolar; porém, devido à complexidade da temática, é possível afirmar que o debate acerca da violência escolar ainda não é tão amplo. Quando se trata de refletir sobre a formação de consciência acerca do tema nas escolas e o papel do ensino de filosofia nessa empreitada, o campo de pesquisa fica ainda mais escasso. Ocorre que as pesquisas de autores já consolidados nos permitem chegar a três conclusões. Primeiro, a violência já adentrou os muros da escola; em outras palavras, existe uma violência escolar. Segundo, essa violência não se constitui como uma única violência, mas como um conjunto de atos e ações violentas. Terceiro, é importante não apenas punir e vigiar, mas estabelecer um debate na escola acerca da consciência e da responsabilidade que cada um tem nessa violência.

## **Violência escolar no Distrito Federal**

Os pesquisadores Garcia-Silva, Lima Junior e Caruso, em seu artigo “A violência urbana e escolar nas periferias de Brasília” (2022), fazem um pequeno apanhado acerca da violência nas escolas do Distrito Federal. Em sua análise de dados, eles expõem onde estão as escolas mais violentas do

Distrito Federal e se as denúncias de violência dentro dessas escolas são condizentes com as denúncias da comunidade ao redor da escola. É necessário ressaltar que o ambiente escolar é distinto de outras realidades e que muitas das ocorrências que acontecem nele não são encaradas pelas autoridades escolares<sup>30</sup> como crimes ou infrações e, portanto, não são notificadas às autoridades policiais.<sup>31</sup> Como as autoridades escolares entendem que os alunos estão em processo de formação, as medidas pedagógicas podem surtir mais efeito do que a convocação da polícia; acerca disso, afirmam os autores:

Assim como ocorre com outros dados reportados por atores individuais, é provável haver subnotificação. É comum as autoridades escolares acionarem a polícia somente nos acontecimentos mais graves, deixando os crimes de menor potencial ofensivo sem o devido registro. (Garcia-Silva; Lima Junior; Caruso, 2022, p. 9)

Os pesquisadores concluem em seu texto que as escolas do Distrito Federal inseridas em comunidades violentas não necessariamente apresentam um maior índice de violência escolar, o que demonstra que o fenômeno da violência nas escolas não pode ser limitado a uma análise da comunidade ao redor delas. Os dados apontados pelos pesquisadores revelam também as escolas com o maior índice de violência e onde se localizam, o que permitiria uma nova pesquisa que questionasse quais são as raízes da violência nessas escolas, ou seja, quais acontecimentos dentro da unidade escolar propiciam o surgimento da violência. Um possível caminho para a análise da violência nas escolas do Distrito Federal seria uma revisão desses dados a partir das atualizações de suas fontes.

A pesquisa dos autores figura como uma das mais atuais sobre a temática em Brasília e, dessa forma, é a que apresenta o quadro mais atual das manifestações violentas nas escolas da capital do país. Todavia, a finalidade deste texto não é fazer uma atualização dos dados acerca da violência nas

---

30 A equipe gestora da unidade escolar é composta por: diretor(a), vice-diretor(a), supervisor(a) pedagógico(a), supervisor(a) administrativo(a) e chefe de secretaria. Esses profissionais são servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e são eleitos de forma democrática pela comunidade escolar de sua unidade.

31 No caso das escolas do Distrito Federal, o Batalhão de Policiamento Escolar da Polícia Militar do Distrito Federal.



escolas do Distrito Federal, e sim, a partir da constatação dessa violência, analisar o possível papel do ensino de filosofia frente à realidade de violência escolar. O artigo de Garcia-Silva, Lima Junior e Caruso nos ajuda a alcançar essa finalidade ao apontar que a violência nas escolas do Distrito Federal nem sempre surge de fora das escolas e adentra seus muros, mas que também pode ter suas raízes dentro da própria escola.

## **A violência escolar que surge dos relacionamentos escolares**

Muitas são as manifestações de violência escolar; todavia, nem todas elas podem ter a mesma resolução. Abordar todos os tipos de violência escolar em um único texto parece ser algo desafiador e muito ambicioso. Ademais, mesmo quando a análise dedica-se a somente um tipo de violência, as formas de abordá-lo e pensar sobre ele no ensino de filosofia também são diversas. Assim, este texto busca abordar apenas um tipo específico de violência escolar e a importância das aulas de filosofia no combate a ele.

A maioria dos autores que trabalham a violência escolar buscam categorizá-la a fim de facilitar o manejo dos conceitos, como apresentam Charlot (2002) e Priotto e Boneti (2009) quando delimitam os conceitos de violência da escola, violência à escola (ou contra a escola) e violência na escola. Priotto e Boneti apresentam boas definições acerca da violência na escola, bem como uma divisão de categorias que busca delimitar todas as formas dessa violência. Das definições apontadas pelas autoras, as mais importantes para esta pesquisa são a *violência na escola* e a *violência da escola*. No conceito “violência na escola”, as autoras tentam englobar todos os tipos de violência que ocorrem nos relacionamentos escolares, como pode ser confirmado no fragmento abaixo:

No que diz respeito à violência *na* escola, esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. Caracterizam-se como atos ou ações de violência: Física — contra o(s) outro(s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões

sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam; drogas [uso, oferta, venda, distribuição de Álcool, Tabaco, Maconha, Cocaína, Crack, Merla, Anfetamínicos e outros]]. Incivilidades — desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação ou *bullying*. Como reforça Fukui, essas ações costumam ocorrer: dentro da escola (pátio, quadra, salas de aula); portão de entrada da escola e na via pública em frente à escola. Com efeito, esses atos de violência sempre envolvem indivíduos pertencentes à escola, como vítimas ou como agressores. (Priotto; Boneti, 2009, p. 168, grifo das autoras)

Segundo as pesquisadoras, a violência na escola engloba relacionamentos violentos físicos, verbais e morais que envolvem as pessoas que frequentam a escola, isto é, a comunidade escolar. Já no que diz respeito à violência *da* escola, as autoras afirmam que esta engloba ações violentas que membros da escola podem praticar contra estudantes e seus familiares:

Em relação à violência *da* escola, mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar — abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim), a marginalização, a desvalorização do profissional professor, a insatisfação, indiferença, absentismo dos alunos, despreparo do profissional, falta de estímulos e interesse em educação continuada, discriminações diárias onde se destacam como violentas situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força, como as que Abramovay afirma ser violência “magoar, agredir por falta de respeito” que para os jo-

vens são atos de violência por parte dos professores.  
(Priotto; Boneti, 2009, p. 168–169, grifo das autoras)

Apesar de as definições de Priotto e Boneti serem importantes para o debate sobre a violência escolar, o tipo de violência que esta pesquisa busca ressaltar é mais sutil, manifestando-se em todas as relações no ambiente escolar (nas relações entre servidor e professor, professor e direção, direção e alunos, alunos e professor, alunos e alunos, servidores e alunos) e talvez podendo ser caracterizada como uma subcategoria das violências *na* e *da* escola. Esse tipo de violência ocorre quando, nos relacionamentos dentro da escola, a violência é utilizada como instrumental a fim de obter algum resultado constringendo-se a outra parte. Dois exemplos podem ser apresentados: primeiro, quando o professor em sala de aula utiliza de sua autoridade para humilhar alunos que não se interessam por sua aula; segundo, quando os alunos deliberadamente ignoram a presença do professor em sala de aula e o seu esforço em motivá-los, e utilizam aparelhos celulares enquanto o professor explica seu conteúdo ou o ignoram durante a explicação do conteúdo, apesar dos avisos para prestarem atenção. Isso ocorre quando uma das partes utiliza a violência de modo instrumental contra a outra parte da relação, a fim de contemplar seus próprios interesses dentro do ambiente escolar. Esse instrumental violento pode ocorrer de forma física (por meio de agressões físicas), moral (por meio de insultos ou outros comportamentos que tragam constrangimento moral) e hierárquica (com a utilização da autoridade escolar ou da hierarquia escolar como instrumental de violência: quando um professor utiliza sua autoridade dentro do ambiente escolar para violentar física ou moralmente alunos e funcionários da escola, ou quando algum membro da coordenação e da gestão utiliza sua autoridade dentro do ambiente escolar para violentar professores, alunos e funcionários de forma física ou moral).

O conceito de violência como instrumental utilizado nesta pesquisa é retirado do escrito *Sobre a violência*, de Hannah Arendt, no qual a autora busca demonstrar que a violência não é uma característica essencial à política; ela só aparece como instrumento final quando o Estado perde legitimidade e poder e, para se manter, necessita utilizar de violência:

[...] a *violência*, como eu disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência,

como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo. (Arendt, 2022, p. 57, grifo da autora)

Aproximando-se o conceito de Arendt ao ambiente escolar, seria possível interpretar que existe uma série de relações na escola em que se emprega de forma intencional a violência como instrumento de comunicação, a fim de se constranger a outra parte da relação na busca de obtenção de interesses individuais. A essa violência, é possível denominar de forma provisória como “violência relacional”.

Arendt, em seus escritos, afirma que a violência só tem lugar quando o “poder” que o Estado possuía sumiu. Segundo a filósofa alemã, o poder só é possível quando uma coletividade, de forma unida, em um interesse ou em ideia, decide coletivamente sobre algo; a força desse interesse comum é o poder:

O *poder* corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na verdade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo do qual se origina o poder desde o começo (*potestas in populo*: sem um povo ou grupo não há poder) desaparece, “seu poder” também se esvanece. (Arendt, 2022, p. 55, grifo da autora)

Na mesma obra, Arendt afirma que esse poder é concedido a algumas instituições e pessoas individuais da sociedade a fim de que, utilizando-o, sejam capazes de cumprir algumas funções sociais. Quando atribuído a um indivíduo, o poder é caracterizado como autoridade. Acerca disso, a filósofa afirma:

A *autoridade*, relacionada com o mais enganoso desses fenômenos e, portanto, um termo do qual se abusa

com frequência, pode ser investida em pessoas — há algo como a autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre a criança e seus pais, entre aluno e professor —, ou pode ser investida em cargos como, por exemplo, no Senado romano (*auctoritas in Senatu*); ou ainda em postos hierárquicos da Igreja (um padre pode conceder a absolvição mesmo bêbado). Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias. (Um pai pode perder a autoridade tanto ao bater em seu filho quanto ao discutir com ele, ou seja, tanto se comportando em relação a ele como tirano quanto o tratando como igual.) Conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. (Arendt, 2022, p. 56–57, grifo da autora)

A violência relacional se aplica dentro da escola também em relação à autoridade. Segundo o que se pode inferir dos conceitos de Arendt, a autoridade do professor de uma escola vem de um poder investido nele pelo Estado, ou pela coletividade que o permite assumir a responsabilidade de formar as novas gerações. Ocorre que, quando o respeito à formação das novas gerações é retirado do ambiente de sala de aula ou dos corredores da escola, essa autoridade é substituída por um instrumental violento que visa a manter o poder quando este já não existe mais. A proposta deste trabalho é refletir sobre se o ensino de filosofia é eficaz no combate a esse tipo de subcategoria das violências da e na escola, que aqui é chamado de “violência relacional”.

## **O ensino de filosofia e a violência na escola**

Se muitas são as formas de violência escolar, muitas devem ser as medidas que a escola pode tomar para lidar com elas. Em uma unidade escolar, existe uma diversidade de atores e setores que compõem sua comunidade (servidores, professores, alunos e seus responsáveis), e cada um deles pode assumir um papel, uma responsabilidade ao lidar com a violência. Uma possível compreensão acerca disso é disposta no artigo “A crise na educação” (1997), também de Hannah Arendt. Entre diversas argumentações, a filósofa apresenta a ideia de que a educação é uma realidade distinta

do ambiente privado e familiar, bem como do ambiente público e político. Segundo Arendt, na educação os adultos preparam as novas gerações, o novo do mundo, para que possam ser introduzidas no mundo antigo, ou no mundo dos adultos, e renová-lo. A partir dessas ideias, a filósofa afirma que os agentes da educação têm, portanto, uma responsabilidade para com o mundo dos adultos e para com as novas gerações. Nas palavras de Arendt:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (Arendt, 1997, p. 239)

Da reflexão de Arendt, é possível inferir que a educação tem responsabilidade na formação das novas gerações.<sup>32</sup> As escolas, portanto, utilizam todos os meios possíveis para tentar lidar com a violência, na busca de responder à responsabilidade que possuem, e cada setor da escola tem uma parcela de responsabilidade em relação a essa problemática. Dependendo de qual categoria de violência escolar está sendo combatida, alguns setores podem contribuir mais que outros. No que diz respeito à possibilidade de

---

32 Hannah Arendt não está dizendo que a educação é uma espécie de salvadora do mundo político e que, sozinha, é capaz de resolver todos os problemas desse mundo. Este texto tampouco não está afirmando que a educação é responsável por resolver o problema da violência escolar sozinha, visto que a problemática tem raízes dentro e fora da escola. O que se quer ressaltar é que, diante da realidade da violência escolar, a escola e a educação possuem uma responsabilidade, com o mundo já existente e com as novas gerações, de refletir sobre a violência e lidar com ela.

refletir acerca da violência e pensar a responsabilidade que cada membro da comunidade possui na temática, a sala de aula é o local mais indicado.

Sendo a sala de aula o ambiente que favorece essa reflexão, é necessário pensar o que faz dela um local propício. Em seu livro *Em defesa da escola*, Masschelein e Simons afirmam que a escola tem a capacidade de gerar um ambiente onde há a suspensão dos interesses que vêm das esferas privada e familiar, política e econômica, ficando em seu lugar um tempo livre, democrático, de aprendizado. Esse ambiente de suspensão dos interesses externos se concretiza na sala de aula; ela é o local da reflexão do conhecimento pelo conhecimento, da reflexão livre dos interesses externos à escola:

Um simples exemplo: o quadro-negro, a carteira escolar. É claro, para muitos a lousa e a carteira são a quinta-essência dos artefatos da educação clássica: armas para disciplinar os jovens, arquitetura a serviço da pura transferência de conhecimento, símbolos do professor autoritário. Não há dúvida de que muitas vezes elas funcionem dessa maneira. Mas elas também não dizem algo sobre a escola quinta-essencial? A lousa que abre o mundo para os alunos, e os alunos que literalmente se sentam perto dela. Ou o professor que, com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula. Algo não apenas informativo, mas também animador, trazido de tal forma que um aluno não pode ajudar, exceto olhar e ouvir. Esses são os momentos bastante raros, mas sempre mágicos, quando os alunos e os professores são arrebatados pela matéria, a qual, simplesmente sendo dita, parece assumir uma voz própria. Isso significa, em primeiro lugar, que a sociedade é, de certa forma, mantida do lado de fora — a porta da sala de aula se fecha e o professor pede silêncio e atenção. (Masschelein; Simons, 2017, p. 25)

É possível afirmar, junto aos autores, que a sala de aula é o ambiente para a suspensão dos interesses externos à escola, o local para se refletir sobre os conhecimentos e os interesses escolares. Assim, existiria local melhor que a sala de aula para se refletir acerca da violência escolar? Poderia

a violência escolar ser resolvida apenas com medidas políticas<sup>33</sup> externas à sala de aula? Ao que tudo indica, a resposta é não. A sala de aula é o ambiente mais fecundo para a reflexão e a conscientização acerca da violência.

Como dito acima, são muitas as formas de manifestação da violência escolar, logo muitas devem ser as formas de lidar com elas. Surgem, assim, alguns questionamentos: qual o papel da filosofia nesse debate? Qual a contribuição do ensino de filosofia no combate à violência nas escolas? Se a sala de aula é o local propício à reflexão e, dessa forma, favorece o debate, a sala de aula onde se ministram os conteúdos de filosofia possui primazia nessa missão. As matérias consideradas “humanas” dentro dos currículos de educação básica (filosofia, sociologia, história e geografia) desempenham um papel fundamental na reflexão, visto que é atribuída a elas a responsabilidade de estimular o ambiente de reflexão dentro da escola. O documento normativo do currículo do ensino médio da educação básica do Distrito Federal, o *Currículo em movimento do Novo Ensino Médio*, define que os seguintes objetivos são de responsabilidade das ciências humanas:

**CHSA12FG** Compreender os desdobramentos das práticas sociais, bem como seu papel e sua importância na produção, significação e ressignificação dos discursos e valores históricos, filosóficos, geográficos e sociológicos.

**CHSA13FG** Construir questões, soluções de problemas e intervenções conscientes e reflexivas referentes às relações cotidianas da vida pessoal, escolar, social, política, econômica e cultural. (Distrito Federal, 2022, p. 110)

### Já com relação à filosofia, afirma:

Enquanto aprendizes da Filosofia, os estudantes precisam saber articular e movimentar os conhecimentos e as hipóteses sobre o mundo e suas transformações por meio do próprio pensamento, identificando e for-

---

33 Com essa reflexão, não se está afirmando que medidas políticas externas à escola e à sala de aula não são importantes para o enfrentamento da violência escolar; o questionamento busca ressaltar o fato de que qualquer medida de enfrentamento a problemáticas escolares tem como local mais fecundo de reflexão a própria escola, bem como a sala de aula.



mulando problemas. Ao problematizar, os estudantes tornam-se capazes de identificar as lacunas de qualquer conhecimento e propor respostas que, por sua vez, podem levar a outras questões, alargando a consciência que têm de si e do mundo.

A Filosofia cria uma ponte entre a discussão em sala de aula e a vida cotidiana por apresentar uma identidade questionadora e propositiva. Uma das propostas desse componente é ultrapassar as fronteiras teóricas dos conteúdos para se tornar prática social dos estudantes. (Distrito Federal, 2022, p. 109)

Com os fragmentos acima, é possível interpretar que o papel da filosofia na educação básica é o de “criar uma ponte entre a discussão em sala de aula e a vida cotidiana” (Distrito Federal, 2022, p. 109). Dessa forma, o ensino de filosofia (a sala de aula de filosofia) é o mais recomendado para se refletir acerca da violência nas escolas; nele, é possível fazer a ponte da teoria para o real, é possível pensar e debater os pontos fundamentais para que cada um possa entender sua participação na violência relacional.

## **O ensino de filosofia, a responsabilidade pelo mundo e a violência relacional**

Um dos conceitos fundamentais para a reflexão acerca da violência relacional é o de responsabilidade. Não só a reflexão e a tomada de consciência acerca da violência são importantes na escola, mas o conceito de responsabilidade também é fundamental para uma intervenção factual sobre a violência. Novamente, Hannah Arendt em particular chama atenção por sua interpretação acerca da responsabilidade, apresentando uma reflexão acerca da responsabilidade que a educação tem para com as novas gerações e o mundo. Ocorre que, para existir responsabilidade, é necessário antes conhecer aquilo por que me responsabilizo; é necessário ter consciência dessa responsabilidade. Acerca disso, Arendt afirma:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para

a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: — Isso é o nosso mundo. (Arendt, 1997, p. 239)

Assim como o professor precisa ter qualificação em relação ao mundo para se responsabilizar<sup>34</sup> por ele, o aluno também precisa conhecer o mundo para se responsabilizar por ele quando for adulto. Ademais, é necessária uma qualificação, um conhecimento acerca da violência relacional, a fim de que alunos, professores e comunidade escolar assumam responsabilidade acerca da convivência plural da escola. Sem conhecimento e reflexão, não é possível que os alunos assumam a responsabilidade que têm na violência que ocorre na escola.

O conhecimento, a consciência e a reflexão acerca da violência relacional vêm das aulas de filosofia. É importante que o professor seja aquele que direciona os alunos a entender como a violência relacional ocorre na escola, como cada um possui uma parte de responsabilidade nela e que é possível evitá-la em algumas situações. Para tanto, a postura do professor deve ser de suspensão do juízo em relação a conceitos e intenções externas ao ambiente de sala de aula; ele deve garantir que os interesses privados e da esfera doméstica não norteiem a reflexão em sala (visto que esses interesses podem ser os motivadores da violência), e precisa criar um ambiente de suspensão a fim de que os alunos possam analisar a violência relacional nela mesma e no ambiente escolar. Ademais, o professor deve ser o agente motivador da reflexão, aquele que convida a entender o objeto de pesquisa; ele deve ser o “amador”, como Masschelein e Simons afirmam em seu livro:

Em outras palavras, expressado em termos conscien-

---

34 Mesmo que essa qualificação não seja fundamental para a autoridade em Hannah Arendt, é necessário levar em consideração que ela é indispensável para se exercerem a autoridade e a responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações, porque não é possível se responsabilizar por algo de que não se possui conhecimento.

temente provocantes, poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo* do professor. Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é, pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)? Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele. Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. (Masschelein; Simons, 2017, p. 48)

O professor de filosofia é aquele que motiva seus alunos a se separarem da realidade externa para encararem a violência dentro dos relacionamentos escolares; é também aquele que move o interesse dos alunos à reflexão sobre o objeto de estudo, visto que todos fazem parte do mundo que a é escola e todos tomam parte na violência que nela existe. Por fim, ele se responsabiliza pelo ambiente escolar e por suas ações nele, responsabiliza-se pelo mundo que constrói ao seu redor a partir de suas ações e de suas aulas, portanto se responsabiliza por sua parcela de contribuição com a violência relacional na escola. A ação do professor pode ser interpretada como motivadora, como esclarecedora e também como um convite à reflexão, à conscientização acerca da violência relacional.

Projetos de intervenção em aulas de filosofia podem ser uma via para o combate à violência. Esse potencial de consciência e de responsabilidade das aulas de filosofia é demonstrado quando tais aulas são entendidas como local para uma reflexão democrática, sem interesses externos; quando se atêm a entender a violência; e quando se mostram ativas e responsáveis pelo mundo ao seu redor. Dessa maneira, no ensino de filosofia estão alguns dos meios mais eficientes para se gerar responsabilidade acerca da

violência escolar; é também através dele que se devem propor, após a reflexão, intervenções práticas com os alunos e a comunidade escolar, a fim de se projetar a consciência acerca da violência para toda a escola. Não é o caso de acreditar que as aulas de filosofia são a salvação da escola; isso seria um erro, visto que a resolução da violência escolar depende de uma série de medidas distintas e de setores diferentes da comunidade escolar, externos e internos à mesma comunidade. Todavia, entre as medidas de responsabilização e conscientização sobre o papel que cada indivíduo possui dentro da escola e como constrói um mundo mais violento ou não, o ensino de filosofia é uma das mais recomendáveis. Tentar solucionar o problema da violência na escola somente com o ensino de filosofia é cometer o erro de não entender a proporção e as raízes do problema da violência escolar, porém tentar solucionar esse problema sem o ensino de filosofia é cometer o erro de excluir uma das medidas de reflexão mais eficientes do ambiente escolar.

Por fim, deve-se entender que, se há um interesse por refletir sobre a violência na sociedade e na política, e se há um interesse por buscar um mundo onde exista responsabilidade por parte dos indivíduos na construção de um mundo menos violento, deve também existir no mesmo horizonte a busca por refletir sobre a violência na escola por meio da educação. A educação e a política podem ser consideradas esferas distintas; porém, a política só pode ser renovada e ter um futuro pelas novas gerações e pela educação. Como afirma Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1997, p. 247)

## **Considerações finais**

O debate acerca da violência escolar e da violência relacional pode encontrar no ensino de filosofia um local fecundo para reflexão. Diversas atividades e práticas pedagógicas podem ser aplicadas na sala de aula de filosofia na busca de se criar um debate sobre a violência. A utilização de autores como, entre outros, Sartre, Žižek e Arendt, que trabalharam a violência, pode dar concretude ao conteúdo utilizado em sala de aula, fazendo com que os alunos consigam estabelecer uma ponte entre o conteúdo e a prática cotidiana do convívio na escola.

É também possível que a pesquisa sobre a violência relacional seja trabalhada de forma acadêmica, como objeto de pesquisa em teses e dissertações. Quanto mais abrangente forem a pesquisa e o debate em torno da violência escolar, mais formas de lidar com a temática nas aulas de filosofia serão criadas, e maior será o arcabouço de estratégias dos professores e das professoras de filosofia pelo Brasil para atividades em sala de aula. Apesar do impacto que a violência tem sobre o desenvolvimento pedagógico e social das escolas, pouca ainda é a reflexão e as possíveis medidas interventivas sugeridas a partir do ensino de filosofia, mesmo sendo ele a oportunidade mais fecunda para o debate. A filosofia na escola tem o potencial de contribuir com a reflexão e a intervenção em dinâmicas sociais da comunidade escolar, e, portanto, é fundamental um constante debate entre comunidade escolar e produção acadêmica filosófica.

## **Referências**

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v. 4, n. 8, p. 432–443., 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília: [s.n.], 2022.

GARCIA-SILVA, Sullyvan; LIMA JUNIOR, Paulo; CARUSO, Haydée. A violência urbana e escolar nas periferias de Brasília. *Educação & Sociedade*, v. 43, e248105, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETTI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 161–179, 2009.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. Trad. Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.

**BRUNO REZENDE MATTOS** é professor de filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Graduado em filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis e pelo Instituto São Boaventura da Ordem dos Frades Menores Conventuais. Especialista em Ensino Médio e mestre em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade de Brasília.

E-mail: brunowkf@gmail.com

# POSFÁCIO

Mauro Sérgio Santos da Silva

A crise do mundo moderno, evidenciada, entre outros autores, por Hannah Arendt, expressa-se em diversas instâncias da vida humana e, por conseguinte, na educação. Esta, por seu turno, desdobra-se de modo específico na crítica contemporânea à escola e tem implicações sobre o ensino de filosofia, tornando imperativa a mobilização da reflexão filosófica acerca de todos esses aspectos.

Nos textos que compõem esta coletânea, estão presentes ao menos três níveis, instâncias ou perspectivas de reflexão filosófica nessa direção. Há uma reflexão filosófica acerca do nosso tempo que subjaz a boa parte dos capítulos deste livro, demarcando uma busca por compreender o presente. Perpassa, também, os textos aqui apresentados uma reflexão acerca do ensino de filosofia na interface com questões fulcrais de nosso mundo; entre outras, reformas educacionais, violência no contexto escolar, processos de desescolarização e implicações do neoliberalismo na educação. E, outrossim, encontra-se na maior parte dos trabalhos deste livro a compreensão e abordagem do próprio ensino de filosofia como um problema filosófico de primeira grandeza. Desse modo, examinam-se as inúmeras nuances, dificuldades e potencialidades encontradas na experiência filosófica no contexto do escolar, visto que os impasses que se descortinam frente ao ensino de filosofia não se dissociam de uma crise mais abrangente, manifesta na educação em sentido amplo e, portanto, na educação escolar.

Destarte, sugerimos que a experiência do escolar, tal como a concebe Jorge Larrosa, parece figurar como tema latente em todos os trabalhos precedentes: os efeitos tanto daquilo que fora denominado “sociedade disciplinar” (Foucault) quanto da chamada “sociedade do desempenho” ou “sociedade do cansaço” (Han) diante do que compreendemos como escola.

Desde o seu surgimento no paradigma grego como *skholé*, há mais de vinte e cinco séculos, a experiência do escolar passaria por diferentes modelos organizacionais e metodológicos, assimilando influências e desstituindo-se delas a cada contexto histórico, social e cultural. É, todavia, a partir de um modelo que surge na Europa entre os séculos XVII e XVIII,

sob a égide do pensamento de Rousseau, que a educação escolar caminha paulatinamente na direção de um processo de instrumentalização, evidenciado por propostas e fenômenos educacionais que colocam em questão o papel da escola hodiernamente.

Consideramos, entretanto, que a escola não é mera extensão da família, da comunidade, do mercado de trabalho, da sociedade. A escola é uma instituição pública, e seu futuro também o é.

A experiência do escolar, como *skholé*, possui duas características importantes que a distinguem e, concomitantemente, despertam objeções a ela e discursos em defesa de um processo de desescolarização. No Ocidente, a escola, como invenção histórica grega, tem por princípio a possibilidade de uma temporalidade libertada, em primeira instância, das expectativas do mundo exterior a todos, e a possibilidade da experiência do bem comum, pois

[...] a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e os espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (Masschelein; Simons, 2015, p. 1–2)

A escola, como espaço público de uma temporalidade formativa, teria se constituído em oposição aos privilégios das elites de uma ordem arcaica; intervenção democrática, ela criaria tempo livre para todos, indistintamente, transformando todos em alunos, tornando público o mundo, oferecendo a oportunidade de renovação, de um novo começo.

A *skholé* caracteriza-se como tempo de formação, tempo livre para o estudo e para a prática de saberes, objetivando a constituição do sujeito em suas dimensões ética e política. A invenção da escola corresponderia, assim, a um esforço para a criação de um tempo e de um espaço que se colocariam à parte das demandas da produção e do consumo e em favor de uma temporalidade formativa.

Sob esse prisma, a experiência do escolar é uma ameaça à utilização da escola como mecanismo ou instrumento de projetos políticos, sejam eles reacionários, conservadores, tradicionalistas, liberais ou reformistas —



ou seja, tanto àqueles que desejam transformar quanto para aos que intencionam perpetuar o velho mundo.

A experiência escolar é aquilo que é responsável por atrair os alunos para o tempo presente livre, ou tempo feito livre: o tempo escolar. O tempo e o espaço do escolar não são — ou não deveriam ser — da ordem da produção, do investimento, da funcionalidade ou mesmo do relaxamento. Tempo livre, sob essa ótica, significa precisamente que as coisas são tornadas públicas, ou seja, são tornadas comuns.

O escolar é da ordem da introdução, do caminho para dentro do mundo como espaço público e para fora da família como espaço privado. Por isso, a própria escola e seu futuro são questões, como já demarcamos, eminentemente públicas.

Todavia, assim como Masschelein e parte dos autores que nos precederam nesta obra, não argumentamos que a escola é o único modo válido e significativo de aprendizagem, mas que a educação escolar é uma forma muito específica de experiência formativa que se interpõe entre os domínios público e privado, entre a casa e o espaço público, entre o *óikos* e a *pólis*. A escola não é, seguramente, o único espaço de formação, mas ainda é um lugar privilegiado para tal, porque, na escola, a atividade formativa tende a ocorrer de forma metodologicamente orientada e teoricamente fundamentada. (Do mesmo modo, o ensino de filosofia, ou mesmo o filosofar, não é exclusivo à escola, todavia é nesse espaço que encontram para ele as condições mais favoráveis.)

Por óbvio, educação e política não possuem uma relação de identidade; são experiências distintas, pertencentes a esferas diferentes. Todavia, a escola é efetivamente política, visto que possibilita aos seus partícipes o distanciamento do mundo tal como é habitado socialmente, com vistas a recriá-lo e habitá-lo de outra forma.

Além disso, o próprio ato de criação de uma escola já é, em si, um ato político, pois a escola é o âmbito da conservação e da renovação do mundo; é um ato essencial e efetivamente político, na medida em que se trata de uma sociedade que cria uma instituição capaz de questioná-la, capaz de encetar o novo para afrontar a própria sociedade que a gerou. Assim, a escola revela seu potencial político, como vivência que alicerça o tempo e o espaço nos quais a nova geração poderá recriar e/ou renovar seu mundo.

É da essência do educar acolher e introduzir no mundo as crianças e os jovens, para que se desenvolvam e criem seu próprio universo. O educar tem a ver com a temporalidade livre da atividade formativa; fundamental

é a oferta de um espaço onde os jovens tenham um tempo de formação mediado por uma experiência de bem comum. A escola possui uma dimensão pública, e a escolaridade é um bem comum fundamental tanto para a conservação do mundo quanto para sua renovação. A escola é a experiência que se opõe ao esquecimento e, ao mesmo tempo, é o espaço da invenção.

Em que pesem as tentativas de se domesticar a escola — às quais a filosofia não escapa —, consideramos ser a característica fundamental do escolar a oportunidade ofertada aos mais jovens, àqueles que chegam a este mundo, de gozar de um tempo de formação liberto da aplicabilidade e do interesse imediato da lógica meritocrática; do envolvimento imediato na solução de problemas sociais; da lógica da produção e do consumo; e da disseminação exacerbada da ideia de competência, modelo que privilegia a eficácia dos meios em detrimento da dignidade dos fins.

Certamente, a escola pode agir sobre as crianças na direção da reprodução das estruturas sociais; mas também pode agir sobre elas de forma a lhes possibilitar um desenvolvimento autônomo, favorecendo o surgimento de sujeitos livres e singulares.

Ao encerrar esta coletânea de artigos que exploram o ensino de filosofia na educação básica, somos convidados a contemplar o significado profundo da escola na sociedade contemporânea. Nas páginas anteriores, os autores nos levaram a questionar e a repensar as práticas educacionais, especialmente no contexto do ensino da filosofia.

Assim como Masschelein, os trabalhos apresentados nesta obra nos convidam a repensar o sentido ou a razão de ser da escola. As reflexões de Larrosa, igualmente recorrentes nestes ensaios, ressaltam a importância da experiência na educação, instando-nos a considerar não apenas o que ensinamos, mas como ensinamos, e como isso impacta a formação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem — notadamente no âmbito da filosofia —, de subjetivação, de socialização e de formação.

Consentâneas a alguns dos postulados de Dardot, as páginas que nos precederam também nos instigam a examinar as relações de poder dentro da instituição escolar, destacando a necessidade de democratização do ensino e de uma pedagogia que promova a igualdade de oportunidades. E, em consonância com o pensamento de Walter Kohan e Silvio Gallo, as reflexões exaradas apontam para a sempre premente tarefa de repensarmos a prática docente, bem como o potencial transformador da filosofia no contexto educacional. Somos confrontados, assim, com a urgência de

revisitar reflexivamente a escola em nosso tempo. E, por se tratar de um exercício reflexivo, essa atividade não pode prescindir da própria filosofia.

## **Referência**

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

**MAURO SÉRGIO SANTOS DA SILVA** é graduado em Filosofia pela PUC Minas. Especialista em Educação, pela Universidade Federal de São João del-Rei; em Supervisão, Gestão e Inspeção Escolar, pelo Instituto Passo 1; e em Ciência da Religião, pela Faculdade FAVENI. Mestre em Filosofia e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, com estágio pós-doutoral na Universidade de Brasília. Membro da Academia de Letras e Artes de Araguari. E-mail: [profmauro.filos@gmail.com](mailto:profmauro.filos@gmail.com)

**tipografia** Garamond  
**formato** ebook  
**dimensões** 16x23  
**diagramação** Adobe InDesign