

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM FILOSOFIA

**ARLISON FRANK LISBOA ALVES**

**CADERNOS DE NOTAS E ENSINO DE FILOSOFIA:**  
A escrita da experiência como resistência às dinâmicas político-educacionais  
neoliberais brasileiras

São Bernardo do Campo – SP  
2019

Arlison Frank Lisboa Alves

**CADERNOS DE NOTAS E ENSINO DE FILOSOFIA:**  
A escrita da experiência como resistência às dinâmicas político-educacionais  
neoliberais brasileiras

Dissertação apresentada ao Núcleo do Mestrado Profissional em  
Filosofia da Universidade Federal do ABC, como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marinê de Souza Pereira.

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do ABC  
Elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFABC  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Arlison Frank Lisboa, Alves

Cadernos de notas e ensino de filosofia : a escrita da experiência como  
resistência às dinâmicas político-educacionais neoliberais brasileiras /  
Alves Arlison Frank Lisboa. — 2019.

130 fls.

Orientadora: Marinê de Souza Pereira

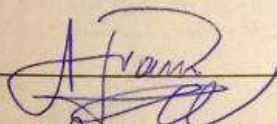
Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do ABC, Mestrado  
Profissional em Filosofia - PROF-FILO, São Bernardo do Campo, 2019.

1. Neoliberalismo. 2. Currículo. 3. Discurso. 4. Experiência. 5.  
Resistência. I. de Souza Pereira, Marinê. II. Mestrado Profissional em  
Filosofia - PROF-FILO, 2019. III. Título.

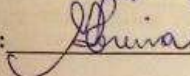
Este exemplar foi revisado e alterado em relação à versão original, de acordo com as observações levantadas pela banca no dia da defesa, sob responsabilidade única do(a) autor(a) e com a anuência do(a) orientador(a).

São Bernardo do Campo, 16 de Agosto de 2019.

Assinatura do Autor: \_\_\_\_\_



Assinatura da Orientadora: \_\_\_\_\_

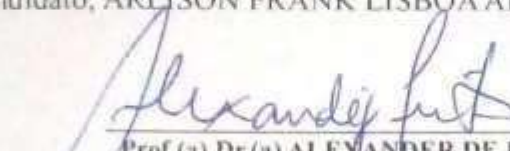




**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Fundação Universidade Federal do ABC**  
Avenida dos Estados, 5001 – Bairro Santa Terezinha – Santo André – SP  
CEP 09210-580 · Fone: (11) 4996-0017

### FOLHA DE ASSINATURAS

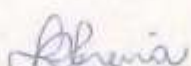
Assinaturas dos membros da Banca Examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato, ARLISON FRANK LISBOA ALVES realizada em 04 de Julho 2019:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) ALEXANDER DE FREITAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - Membro Titular

  
\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) ALEXANDRE FILORDI DE CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - Membro Titular

\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) CARLOS EDUARDO RIBEIRO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - Membro Suplente

\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) SAMUEL MENDONÇA  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - Membro Suplente

  
\_\_\_\_\_  
Prof.(a) Dr.(a) MARINE DE SOUZA PEREIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - Presidente

\* Por ausência do membro titular, foi substituído pelo membro suplente descrito acima: nome completo, instituição e assinatura

Aos meus colegas do Prof-Filo.  
A todos os meus colegas professores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus amigos do PROF-FILO, Marcos Machado, Renata Gomes Esteves, Cristiane Lima Quadros, Gilvan Albuquerque Lima e Fabrício Ramos Rodrigues, que pela partilha das suas experiências me ensinaram a ver quem sou no meu ofício de professor. Suas contribuições estão também presentes em cada uma das linhas deste trabalho.

Sou grato à professora Marinê de Souza Pereira, primeira leitora e crítica deste trabalho. Agradeço a humanidade, dedicação e cuidado com os quais me auxiliou durante a orientação. Não poderia deixar de agradecê-la, também, a ajuda que nos deu para pensar e escrever sobre nossas experiências docentes durante as aulas de *Seminário de projetos*.

Manifesto também minha gratidão aos professores Alexander de Freitas e Alexandre Filordi de Carvalho. Suas colaborações ofertadas ao trabalho na Banca de Qualificação me ajudaram bastante a dar forma, consistência e coerência ao texto desenvolvido nesta dissertação. Além disso, dedicaram seu tempo para pensar junto comigo as questões que são próprias ao nosso trabalho de professor.

Gostaria de agradecer ainda ao professor Alexander de Freitas e à professora Marília Mello Pisani, porque também nos ajudaram a conhecer, pensar e escrever sobre as potências da nossa própria prática; à professora Patrícia Del Nero Velasco, quem nos apresentou a possibilidade de pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico, com quem ensaiamos uma concepção própria de filosofia e as formas de ensiná-la; ao professor Paulo Tadeu da Silva, porque os debates e diálogos que fazíamos durante as aulas me ajudaram a aprimorar meu projeto de pesquisa; e ao professor André Luís La Salvia, com quem estudamos e analisamos materiais didáticos e aprendemos a produzir sequências didáticas mais consistentes. Também aos demais professores que muito trabalham para que o PROF-FILO seja possível.

À CAPES, pelo financiamento que subsidiou e tornou possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ainda aos meus familiares e amigos o apoio e incentivo.

*“Já não estão fartos de palavras vazias,  
de palavras fetiches, de palavras palavreadas  
repetidamente, usadas como moedas falsas,  
até esvaziar seus sentidos?”*

(Jorge Larrosa)



## RESUMO

Objetivamos analisar como as atuais políticas educacionais na sua relação com as dinâmicas econômicas neoliberais produzem discursos, documentos e modos de ser capazes de ressignificar os sentidos da escola pública, a presença da disciplina de filosofia no Ensino Médio e o sentido de ser professor de filosofia. Supomos que essas relações econômico-políticas esvaziam os sentidos do trabalho do professor porque impactam suas experiências e se impõem como chavões e clichês que minimizam suas possibilidades de compreender a própria prática. Por esse motivo, operamos a desconstrução e a desnaturalização de certas expressões que se tornaram comuns ao trabalho do professor, provenientes tanto dos documentos oficiais quanto do seu cotidiano. Ao fazer um estudo sobre a nossa própria experiência constituímos os sentidos da nossa prática como uma forma de contradiscurso diante dos hegemônicos discursos vazios dos documentos oficiais. Para isso, fazemos uso de alguns dos registros tomados em nossos cadernos de anotações nos quais pontuamos enunciados comuns do trabalho cotidiano do professor. Assim, o estudo sobre a nossa própria prática, sobre as nossas experiências e sobre tais discursos compõem um material que tomamos para mapear as contradições entre aquilo que é dito – pelos professores e pelos documentos – e aquilo que nossos trabalhos produzem. Trata-se também de considerar, principalmente, como o trabalho prático do professor pode ser compreendido como uma forma de resistência diante da estrutura discursiva hegemônica que o neoliberalismo faz imperar sobre a educação.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; currículo; discurso; experiência; resistência.

## ABSTRACT

We aim to analyze how current educational policies produce, in their relationship with neoliberal economic dynamics, discourses, documents and ways of being capable of re-signifying the role of public schools, the presence of the subject philosophy in high school and the point of being a philosophy teacher. We reckon that these economic-political relations hollow the meaning out of the teacher's work because they affect their experiences and impose themselves as platitudes and clichés that minimize the possibilities of understanding the practice itself. For this reason, we perform the deconstruction and denaturation of certain expressions that have become common to the work of the teacher, coming from both the official documents and their daily life. Undertaking in a study of our own experience, we conceive the scope of our practices as a form of counter-discourse in face of the hegemonic empty speeches of official documents. For this, we make use of some of the records taken in our notebooks where we punctuate common statements in the daily work of a teacher. The study of our own practice, of our experiences and of such discourses composes a material we use to map the contradictions between what is said - by teachers and by documents - and what is produced by our work. And, above all, how the practical work of the teacher can be understood as a form of resistance against the hegemonic discursive structure that neoliberalism makes prevail on education.

**Keywords:** Neoliberalism; curriculum; discourse; experience; resistance.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. AS QUESTÕES DA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>20</b>
1.1. Cadernos de nota .....	22
1.2. Experiência e sentido .....	28
<b>2. UMA LUTA PELAS PALAVRAS.....</b>	<b>43</b>
2.1. Sobre relações de poder e palavras .....	45
<b>3. A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E AS FORMAS DE RESISTÊNCIA....</b>	<b>62</b>
3.1. A Disciplina de filosofia e sua história de resistência.....	65
3.2. O filosofar como resistência.....	85
<b>4. AQUILO QUE NOS ACONTECE .....</b>	<b>94</b>
4.1. Apreensões retrospectivas .....	95
4.2. Perceber o imperceptível.....	103
4.3. Literatura e cinema.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

Quando começamos nossa pesquisa, objetivávamos apresentar uma leitura das tensões políticas que deram corporeidade ao Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo, e tomaríamos o estudo da nossa experiência docente para o desenvolvimento do trabalho. O que pretendíamos, mais especificamente, era uma leitura a respeito dos valores e ideologias políticas que produziram o Currículo, além de uma investigação sobre a forma como ambos apareciam na experiência do professor. Mas um primeiro esboço de pesquisa nos levou a problemas mais emergenciais por conta do nosso contexto político atual<sup>1</sup> e das suas implicações diretas sobre a relação entre filosofia e educação. Pois a presença da disciplina de filosofia no Ensino Médio está ameaçada pela revogação do seu documento de obrigatoriedade, o que veio a acontecer por meio de uma reforma educacional imposta através de Medida Provisória (746/2016). Momento a partir do qual muitos discursos sobre a importância e o sentido da disciplina de filosofia no nível médio, assim como os sentidos da própria escola pública, ganharam espaços tanto nos meios de comunicação quanto nos debates acadêmicos. Este cenário desenhava para nós o que se tornou mais importante pesquisar e compreender frente a estes inúmeros discursos produzidos neste contexto político, também diante dos discursos oficiais que versam sobre os sentidos da educação pública e que tratam dos sentidos do ofício do professor de filosofia. Assim, se tornou fundamental o desenvolvimento de um trabalho no qual estudamos nossa própria experiência, nossas práticas docentes e suas potências geradoras de sentido – uma investigação sobre como nossa prática produz sentidos quanto ao que fazemos e como tais sentidos se contrapõem as imposições e dominações políticas que pretendem aparelhar todas as dinâmicas educacionais com o propósito de manter e fortalecer as razões da economia.

Logo, nossos esforços se concentraram em torno de uma investigação a respeito das políticas educacionais atuais para compreender suas consequências sobre nossa vida

---

<sup>1</sup> Os descaminhos da nossa democracia nos ajudam a entender mais esta preocupação, pois nosso estado democrático de direito ainda se encontra ameaçado pelo resultado das políticas em curso. Neste percurso tivemos o impedimento de uma presidente da república democraticamente eleita, sem a devida comprovação de qualquer crime que ela tenha cometido; logo em seguida foi dado andamento à aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, responsável por um ajuste fiscal que ameaça profundamente os direitos sociais e também à Medida Provisória de número 746/2016 que promove profunda mudança na educação e sustenta tais mudanças sobre o discurso de que a educação brasileira é ineficiente diante dos desafios que precisa enfrentar. No bojo deste conjunto de medidas contra a população está presente também a reforma da previdência ainda em curso, que fragiliza ainda mais a condição do trabalhador brasileiro. Estas e outras medidas legais junto aos discursos machistas, homofóbicos, racistas, de apologia à violência e de fundamentalismo religioso defendidos pelo novo Presidente da República, eleito em 2018, faz minguar a possibilidade da construção de uma forma de governo mais plural e comprometida como o povo.

profissional e isso a partir da exploração das suas implicações neoliberais. Tratava-se agora de tentar um exame de como a razão neoliberal produz discursos que se pretendem dominadores e delineadores da nossa realidade, dos sentidos que assumimos para a nossa vida e da nossa prática cotidiana. Assim, as questões que movimentamos neste trabalho são referentes aos impactos que a relação entre economia e políticas educacionais tem sobre os sentidos da escola e da experiência docente. São questões referentes a certas palavras, discursos ou enunciados comuns ao nosso trabalho de professor, a partir de uma investigação quanto aos documentos oficiais da educação, para explorarmos algumas palavras de modo que elas nos conduzam até seus encadeamentos econômicos, para que possamos agitar as conexões existentes entre educação e economia que costumam nos passar despercebidas. Uma atividade que tem como objetivo desnaturalizar aquilo que dizemos em nosso cotidiano ao passo em que vamos experimentando alguns sentidos para certas palavras e denunciando outros sentidos que se manifestam ocultamente entre nós. Estas palavras com as quais trabalhamos são, então, referentes aos discursos que fazemos para justificar os sentidos do nosso trabalho de professor e, também, ao modo como concebemos os sentidos da própria educação pública através de tais discursos. Em razão disso, nos empenhamos em sacudir as conexões de sentido que existem entre a experiência docente e a lógica do neoliberalismo que age através das políticas educacionais e atinge diretamente o professor no seu trabalho cotidiano.

Há ainda nas linhas deste trabalho, e que consideramos de grande importância, a tentativa de evidenciar a experiência docente, a partir da própria prática do professor de filosofia, para além daquilo que dizem os discursos cotidianos sobre educação ou mesmo os discursos dos documentos oficiais. Para isto, são apresentados alguns casos de experiência próprios a nossa realidade docente, que dizem respeito diretamente àquilo que fazemos no exercício do nosso ofício, nas nossas aulas, projetos pedagógicos, avaliações e exames. O que só é possível quando conduzimos nosso olhar a partir de questões atuais inerentes à experiência docente e, em nosso caso, ao sentido da presença da disciplina de filosofia no conjunto das disciplinas do Ensino Médio. Isto para tornar possível a percepção do nosso trabalho docente, fruto de lutas constantes por sentido e lugar numa formação educacional significativa para a sociedade, frente ao contexto da atual política educacional vigente construída nos labirintos do capital, política que arquiteta uma educação na qual a presença da filosofia está sempre em risco. Isto posto, deve-se ressaltar que nossas experiências são vias fundamentais que conduzem às principais questões a partir das quais confrontamos a letra dos documentos oficiais da educação. Para além de realizar um estudo sobre os discursos presentes nestes documentos, discursos germinados pelas razões neoliberais, nossa tentativa é de compreender, evidenciar e

ensaiar alguns sentidos produzidos pela nossa própria experiência, dentre os quais os mais importantes dizem respeito às formas de resistência que montamos diante destas dinâmicas econômico-político-educacionais. E isto exige que sondemos nossa própria prática docente, que prestemos mais atenção em nós mesmos e em nossa conduta diária. Portanto, podemos entender que este é um trabalho que apresenta a experiência docente como uma forma de resistência contra uma lógica econômico-política de impactos sociais devastadores, que esgota a existência humana nos seus mais variados sentidos, seja político, social ou cultural. Ao evidenciar aquilo que fazemos em nosso trabalho docente, trazemos em nossa prática pedagógica cotidiana discursos que estão além do que dizem os currículos, os demais documentos da educação e os pronunciamentos oficiais. Nossa resistência está em nossa própria prática docente cotidiana: prática consciente e que põe em atividade outros sentidos para a educação, sentidos que escapam à lógica política hegemônica organizacional da educação.

Ademais, as questões da economia passaram a produzir cada vez mais discursos que dizem por todos os lados que a escola precisa ser privatizada para que ela melhor atenda às necessidades e demandas que lhe são incumbidas; discursos que se referem aos processos de profissionalização dos sistemas de ensino, de modo que nossas escolas deveriam se limitar a uma educação cujo o principal propósito é a formação de trabalhadores mais habilitados e competentes disponíveis às exigências do capital financeiro. E diante deste quadro e das suas razões, que esperam nos convencer de que a escola só serviria bem à sociedade caso ela se adaptasse o máximo possível às necessidades do mercado, limitando os sentidos dos seus procedimentos pedagógicos, tornam-se recorrentes perguntas como: “*por que e para que a filosofia no Ensino Médio?*”. Uma questão que ganhou atualidade nos inúmeros debates feitos sobre educação nos últimos anos e que também produziu muitos discursos que passaram a fazer parte do nosso cotidiano escolar. Por exemplo, “*querem tirar a filosofia da escola porque não querem que os alunos pensem*” ou “*a filosofia forma cidadãos mais conscientes*”. Um ou outro argumento diz ainda que “*a escola oferece muitas disciplinas e sobrecarrega os alunos*”, e que, por isso, disciplinas como filosofia “*que são apenas diálogos com os alunos*” poderiam ser suprimidas. Expressões assim circulavam nos mais diversos espaços, nos meios de comunicação, nas mídias sociais, nas escolas e nos debates acadêmicos. Mas nossa pesquisa nos mostrou que tais questões não dizem respeito somente ao nosso presente, dado que, tanto os discursos que defendiam a presença da filosofia na Educação Básica quanto aqueles que lançavam dúvidas sobre a sua presença nesse nível de ensino, nos remetiam a uma história cujos processos pareciam estar ainda em andamento. Uma história na qual muitos professores e movimentos sociais precisaram se mobilizar para defender a presença da disciplina de filosofia

no nível médio justamente porque se acredita ainda que sua presença entre as disciplinas do Ensino Médio pode tornar o ensino mais adequado para a formação integral dos jovens, não limitando tal formação simplesmente às demandas do neoliberalismo, mas, ao contrário, ajudando a questionar e a pôr sob suspeita os interesses de tais demandas.

É preciso destacar também que o estudo sobre nossa própria experiência é uma proposta que nos foi feita pelo programa de mestrado profissional em filosofia, para o qual desenvolvemos este trabalho. Programa que nos ofereceu os aportes, questões e exercícios necessários para pensarmos os impasses e dificuldades, contradições e conflitos, limitações e superações comuns à nossa experiência pedagógica cotidiana. Tendo estas circunstâncias, realizamos um estudo capaz de evidenciar nossas práticas potencializadoras dos sentidos do nosso trabalho como professor de filosofia, o que nos possibilitou ver como os sentidos oriundos da compreensão da nossa prática funcionam como contrapesos de forças para responder às dinâmicas econômico-políticas que se empenham no empobrecimento e esvaziamento do sentido da escola pública e do trabalho do professor. É desta forma que compreendemos que nosso trabalho pedagógico origina práticas de resistência capazes de produzir sentidos que operam na contramão da lógica econômico-política proeminente, refletida tanto nos discursos oficiais quanto em muitos dos nossos discursos cotidianos. Portanto, compreender estes discursos, sua produção e seus labirintos, a dinâmica que os constitui e o jogo de poderes que os legitima e reproduz, é significativo para acessarmos as razões que os constituem e que se impõem ao espaço no qual exercemos nosso ofício. Deste modo, nossa interferência mais significativa está em poder fazer deste trabalho uma forma de contradiscurso ou em oferecer interpretações e sentidos sobre o trabalho do professor que nos ajudem a formar uma imagem mais justa de nós mesmos. Uma contribuição que nos ajude a ver melhor quem somos e aquilo que fazemos em nosso trabalho, que nos ajude a ver melhor as pressões que se impõem a nós, para que possamos estar cientes de nós mesmos e para que permaneçamos resistentes a tais domínios. Assim como fizeram alguns estudiosos do ensino de filosofia no nível médio, os quais tomaram sua própria experiência como ponto de partida para a elaboração dos seus trabalhos, para entender a lógica econômica e política da sociedade e suas implicações nos sentidos do seu ofício, também procuraremos desenvolver a presente pesquisa.

Como é o caso de *O ensino de Filosofia no Segundo Grau* (1991), de Renê José Trentin Silveira, ao nos mostrar que “a presença e a ausência da filosofia nos currículos estiveram sempre condicionadas às mutações ocorridas na base material da sociedade”<sup>2</sup>. Segundo ele, esta

---

<sup>2</sup> SILVEIRA, *O ensino de filosofia no segundo grau*, p. 20.

é uma das principais questões do seu trabalho, e é também o que faz com que ele se interesse por buscar as razões de tais condições da disciplina de filosofia no currículo. Algo que ele compreendia como inerente à sua realidade de professor, na medida em que perseguia verdades mais acuradas sobre “questões de profunda complexidade relativas ao conceito de filosofia e suas implicações práticas para o seu ensino”<sup>3</sup>. Ele revela também que o que faz com que se voltasse para essas questões é a sua “falta de experiência profissional e a formação acadêmica ainda incipiente, aliadas ao forte desejo de desenvolver um trabalho pedagógico na área de filosofia”<sup>4</sup>. Deste modo, ele buscava fundamentações teóricas capazes de subsidiar seu trabalho pedagógico e que pudessem iluminar a sua prática, fazendo o seu trabalho dissertativo nascer do desejo de melhor realizar o ofício de professor de filosofia no Segundo Grau<sup>5</sup>. Igualmente, ele toma duas perguntas como guias da sua prática. Em primeiro lugar, “que objetivos um curso de filosofia deve almejar?”<sup>6</sup>. Questão que versa sobre o sentido da disciplina de filosofia neste nível de ensino. Depois, “em que consiste a especificidade da filosofia ensinada no 2º grau?”<sup>7</sup>. Aqui, o autor se questiona sobre a natureza da filosofia para o nível de ensino no qual atua. E, ao mesmo tempo em que tenta dar conta dessas questões, ele nos apresenta uma realidade que ainda é bastante comum na educação pública. A realidade de uma escola que permanece com condições mínimas para atender satisfatoriamente às exigências formativas dos seus alunos, enquanto estes, por sua vez, possuíam um comportamento imediatista e pragmático<sup>8</sup>, o que ele atribui principalmente ao espírito técnico da época e à formação voltada para tal realidade. Segundo Silveira, a educação pública já contava com um considerável número de professores despreparados, e as aulas de filosofia estavam nas mãos de muitos professores não habilitados para o ensino da disciplina. É essa realidade, e a sua relação com as mutações da base material que a constitui, que ele tenta compreender.

Quem também nos apresenta algumas questões que devem ser consideradas aqui é Dalton José Alves, em *O espaço da filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da LDB (lei nº 9394/96)*, de 2000. Questões que são próprias à presença da filosofia na sala de aula do nível médio, principalmente quando o autor nos revela uma situação que talvez reflita bem o cenário da realidade escolar de muitos brasileiros e da sua relação com a filosofia. Ao longo do seu processo formativo, segundo o próprio autor, ainda no início dos anos 1980, um professor

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 15.



de matemática o surpreendeu ao propor que os alunos lessem os livros a partir do final. Sua justificativa era de que as partes mais importantes e interessantes da matemática estavam no final do livro, porque “[n]este capítulo, estão os conhecimentos da matemática que ajudam a desenvolver o raciocínio”<sup>9</sup>. Segundo o professor, esses conteúdos eram colocados no final do livro para que os alunos não tivessem tempo de estudá-los, caso o professor seguisse a ordem estipulada pelo sumário do livro. Alves afirma que isso afetou sensivelmente a percepção dos alunos sobre a realidade, o que fez com que ele começasse a suspeitar do que havia ao redor, principalmente no campo da política<sup>10</sup>. Em outra situação, o que chama a atenção dos alunos é o fato de o professor dizer que “os militares no Governo não queriam que o povo soubesse de certas coisas”<sup>11</sup>. Os alunos então começaram a suspeitar da realidade. Ouviam que o que eles precisavam para melhor compreender a realidade era estudar filosofia, justamente aquilo que as circunstâncias políticas não permitiam. Mas quando Alves teve a oportunidade de estudar filosofia, o seu professor não possuía a formação na disciplina. E isso fraturou as suas expectativas com relação à filosofia porque ele esperava um ensino mais sistemático e profundo, o que acabou não acontecendo<sup>12</sup>. De qualquer forma, quando teve a oportunidade de desenvolver um estudo sobre a filosofia, sua intenção era compreender as suspeitas em torno desta disciplina. Assim, chamou-lhe a atenção o fato de a disciplina receber considerações ambíguas na nova lei da educação (a lei nº 9394/96). O que moveu o seu pensamento era tentar compreender todo o mistério político construído ao redor da disciplina de filosofia.

Também Rodrigo Pelloso Gelamo, em *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade* (2009), apresenta uma linha de reflexão sobre o ensino de filosofia que nos pode ser bastante útil, quando afirma que talvez tenha escolhido pensar a sua própria prática para não se distanciar de si mesmo e das coisas que considerava importantes<sup>13</sup>. Assim, ele se justifica dizendo que precisava pensar algo que fizesse sentido em sua vida<sup>14</sup>. É deste modo que Gelamo faz da filosofia uma forma de pensar problemas que são inerentes ao seu ofício, encontrando nela os caminhos para compreender a vida em seus mais amplos aspectos. Segundo ele mesmo, sua paixão pela filosofia nasceu do “contato com um professor que exalava uma paixão por aquilo que dizia dos filósofos, pelo pensamento filosófico e pela maneira pela qual a filosofia nos problematiza ante nossa própria vida”<sup>15</sup>. Desde então, quando se tornou professor

---

<sup>9</sup> ALVES, *O espaço da filosofia no currículo...*, p. 9.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>13</sup> GELAMO, *O ensino de filosofia no limiar...*, p. 11.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 13.

de filosofia, buscou recurso nas contribuições filosóficas para compreender as questões pertinentes a sua existência e, desta forma, decidiu estudar sua prática como professor, “uma prática em devir e uma experiência de pensar essa prática a partir de sua imanência, com a interseção da obra dos filósofos que me acompanhavam”<sup>16</sup>. Portanto, ele se propunha a pensar os problemas que o afetavam constantemente e as questões que surgiam na sua prática de professor de filosofia. Mais do que isso, em seu livro, ele “procura mostrar o espaço que o ensino de filosofia ocupa no ensino atual e a razão pela qual, inúmeras vezes, ela não é aceita como um saber que possa contribuir para a formação dos estudantes”<sup>17</sup>. Para isso, põe-se a pensar aquilo que está ligado à sua experiência e que ao longo do seu trabalho o tem afetado, aquilo que realiza o processo da constituição de si mesmo<sup>18</sup>.

Do mesmo modo, é partindo de nossa própria realidade que nos propomos pensar algumas das questões que movemos aqui. No primeiro capítulo, “As questões da experiência”, tomamos alguns registros que fizemos em nossos cadernos de nota como um recurso a partir do qual nos centramos nas questões da nossa experiência. Nestes cadernos de nota, recolhemos várias anotações sobre diversas expressões que ouvimos em nosso cotidiano nas escolas, para fazer, a partir deles, um estudo que pudesse nos revelar a razão desses discursos presentes em nossas instituições públicas de ensino. O que consta em nossos apontamentos são diálogos com professores, reuniões pedagógicas e vários registros e relatos sobre a experiência do dia a dia na escola. Estas anotações revelam também as perspectivas de quem experimenta as realidades do universo escolar, seus clichês, obrigações, sentidos e contradições. Pois, os enunciados registrados em nossas notas, dizem respeito também aos sentidos da educação pública e da disciplina de filosofia no nível médio. Deste modo, as questões apresentadas pelos nossos apontamentos são inerentes à experiência de quem os registra, tais anotações apresentam estas experiências e os sentidos configurados nelas. Por isso, trata-se de perguntar que sentido tem a educação para aqueles que realizam o trabalho educacional na prática, bem como discutir que imagem esses profissionais fazem da disciplina de filosofia, de si mesmos e da educação pública. O que nossas notas nos revelam são os sentidos que um professor pode constituir para sua própria experiência em meio à multiplicidade de sentidos que surgem no efetivo campo educacional, sentidos clichês, sentidos documentados, sentidos práticos etc. A prática de um professor pode forjar sentidos para além destes.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 34.

No segundo capítulo, “Uma luta pelas palavras”, nosso objetivo é compreender como algumas palavras dos documentos oficiais operam a transformação dos discursos realizados em nossas escolas – palavras como *competências e habilidades, aprender a aprender e projeto de vida*. Palavras que ressignificam os sentidos da educação não apenas no nível dos documentos, mas que realizam essa transformação no próprio discurso do professor, capturando outras possibilidades no espectro criado por elas. Ao mesmo tempo, nossas investigações se dão sobre a lógica política e econômica que produz essas palavras e sobre o modo como elas migram para o discurso do professor, levando a transformações que nos provocam a compreender os sentidos da escola e do seu ofício. Se realizamos este estudo é porque nossa luta pelas palavras é uma luta pela qual tentamos compreender a formação e o sentido das palavras que usamos cotidianamente para nos tornarmos donos das nossas próprias palavras, para sermos aqueles que constituem seus próprios discursos. Assim, quando estudamos as palavras dos documentos e o modo como elas se tornam parte do nosso discurso é para conhecer as dimensões dos discursos que se tornam presentes na educação. Discursos que devemos aprender a reconhecer para superar, dominar, transformar e nos assenhorar deles, de modo a não mais constituirmos os nossos próprios discursos com palavras vazias, sem sentido e que não encontram correspondência em nossa prática, ou frente aos problemas do nosso cotidiano. Assim, o que tentamos fazer é conhecer as possibilidades de produção e potencialização do nosso próprio discurso, conhecer as forças contra as quais devemos resistir.

No terceiro capítulo, “A disciplina de filosofia e as formas da resistência”, nossos estudos pretendem mostrar como a história da relação entre educação e filosofia, por ter sido esta a disciplina que mais intensamente sofreu as oscilações das mudanças políticas, produziu discursos que constituíram o sentido da disciplina de filosofia no Ensino Médio. Um sentido que tem lugar comum ao lado de uma educação preocupada com a formação crítica dos estudantes e que encontra dificuldades de se manter frente a concepções de educação mais profissionalizantes. Ater-nos-emos assim a algumas questões relativas à história da disciplina de filosofia e das diferentes configurações que ela recebeu frente às transformações políticas e econômicas, principalmente no que se refere às questões próprias do neoliberalismo e das suas interferências na educação, bem como abordaremos que a disciplina de filosofia pode ser um espaço no qual a educação pública resiste contra sua instrumentalização pelos hegemônicos sistemas econômicos. Isto porque compreendemos que historicamente a disciplina de filosofia se converteu numa forma de resistência por uma escola pública de qualidade que tem como perspectiva uma educação mais integral e mais preocupada com uma formação cultural. De tal modo, pretendemos mostrar como a disciplina de filosofia no nível médio é um espaço no qual

o filosofar se apresenta como um lugar de cuidado com a democracia e de reinvenção da ordem política, na medida em que os membros das camadas populares têm acesso a um repertório que possa ajudá-los a fazer uso da própria voz. Pensamos assim porque acreditamos que a escola é também um espaço de múltiplas perspectivas, vozes e sentidos que se cruzam e que se fazem ver.

No quarto capítulo, ao qual demos o título de “Aquilo que nos acontece”, apresentamos alguns casos de experiências pelos quais passamos ao longo do desenvolvimento do nosso ofício na escola pública paulista. Primeiro, retomamos alguns dos sentidos comuns que conferíamos à educação durante a realização de determinados projetos pedagógicos, projetos anteriores ao momento em que iniciamos os registros em nossos cadernos de nota. Assim como também utilizamos nossos apontamentos dos cadernos de nota, feitos entre os anos de 2017 e 2018. Portanto, realizamos um exercício de memória conduzido pelas expressões comuns do nosso cotidiano, questionando por que os enunciados proferidos por nós para justificar os sentidos do nosso ofício permaneciam os mesmos, ainda que os projetos realizados nas escolas produzissem efeitos e sentidos diferentes. Observamos que certos sentidos dados à educação pelos documentos oficiais, usados para justificar nossa atividade pedagógica, anestesiavam nossa capacidade de compreensão dos sentidos gerados pela nossa própria prática. Isto porque os discursos dos documentos foram reproduzidos incessantemente e se sobrepuseram àquilo que nossos trabalhos são capazes de gerar. Assim, por meio das experiências e dos demais registros presentes em nossos cadernos de nota, junto aos estudos que desenvolvemos até então, pudemos acompanhar nosso processo de transformação pela problematização do que era próprio à nossa prática, seus sentidos, concepções, finalidades e procedimentos. Pudemos acompanhar como nossa experiência constitui formas de resistência aos aprisionamentos e cercos que foram montados pelo neoliberalismo nos discursos a respeito da educação.

## 1. AS QUESTÕES DA EXPERIÊNCIA

Nesta seção, apresento inicialmente, meus *cadernos de nota*, material que uso para movimentar algumas questões relativas à minha experiência como professor de filosofia no Ensino Médio. Estes cadernos são um conjunto de apontamentos e registros resultados das observações e exames que tenho feito sobre minha prática docente para estudar meu próprio jeito de ser professor. Neles, reúno expressões, enunciados e palavras comuns à realidade docente, assim como alguns discursos meus e dos demais professores, além de diálogos com os alunos, anotações das aulas, registro de memórias e relatos de experiências. Todas essas anotações constituem e oferecem materiais e recursos a partir dos quais estudo os modos, hábitos e sentidos que se configuram na realização do nosso trabalho nas escolas, principalmente porque ajudam a questionar quem somos e o que fazemos quando nos dedicamos a lecionar. Além disto, acredito que estas anotações nos são úteis para compreendermos como as políticas educacionais e suas implicações neoliberais impactam o ofício do professor, uma vez que elas nos revelam a constante presença do discurso neoliberal usado como justificativas das razões de ser da escola e do nosso trabalho didático, como veremos mais adiante. Deste modo, parto destes registros reunidos nos cadernos de nota para identificar e estudar os sentidos que a experiência docente é capaz de produzir frente a certas políticas educacionais elaboradas pela lógica econômica neoliberal. Pois, ao avançar nos estudos sobre o tema desta pesquisa, foi se tornando patente como os espaços de atuação dos professores nas escolas são também zonas de conflitos entre os vários sentidos formados pela experiência e prática do professor e aquilo que se ouve constantemente como justificativa das razões de ser da escola. Posto que a prática efetiva do nosso lecionar parece sempre ineficiente diante dos discursos neoliberais que dissertam sobre as razões de ser da escola.

É com este propósito que nos servimos das expressões comuns da nossa rotina escolar para pensar aquilo que diz respeito às suas relações sociais, vistas da perspectiva de quem experimenta e está imerso nas suas questões cotidianas. Assim, averiguamos como certas concepções neoliberais de educação estão presentes em algumas de nossas práticas educacionais e como determinados sentidos delas provenientes são utilizados por nós para justificar aquilo que fazemos no nosso trabalho pedagógico, muitas vezes sem nos questionarmos quanto à teia de problemas que esses sentidos suscitam. Como exemplo, poderíamos nos perguntar se a razão que nos move no nosso trabalho nasce da nossa própria realidade, prática e experiência ou se ela já se encontra em discursos, sentenças e fórmulas prontas, às quais recusamos impor nossas dúvidas. E isto muito provavelmente porque os

discursos que apresentam tais concepções são ditados por expressões cristalizadas, clichês e bordões dos quais nos servimos costumeiramente, sem nos ater a eles e a seus efeitos sobre nós. De qualquer forma, foi graças aos cadernos de nota que tive condições de dedicar atenção a determinadas expressões e enunciados do cotidiano escolar, e é por causa deles que posso lançar um olhar mais detido ao que acontece nesse cotidiano e aos discursos muitas vezes usados para justificar as práticas docentes. Isto posto, é significativo ressaltar que as abordagens mais detidas das anotações e registros dos cadernos de nota serão feitas na sequência de todo o corpo deste trabalho. Não apenas no primeiro capítulo, mas em cada capítulo será tomado um conjunto pertinente de notas que possam nos ajudar a pensar algumas questões específicas à temática em questão. E cada uma destas notas sempre aparecerá no texto, tanto neste capítulo quanto nos posteriores, destacadas em itálico e entre aspas.

Enfim, dentre as expressões recolhidas nos cadernos e que usaremos aqui, nesta primeira seção, com o propósito de efetuar nossas análises e levantar algumas reflexões referentes aos sentidos da escola e do ofício do professor, destacamos: “*as crianças devem ir à escola para ser alguém na vida*” ou “*a escola deve oferecer um ensino de qualidade que prepare o aluno para a vida*”, “*a filosofia deve formar pessoas críticas*” ou “*a filosofia deve ensinar a pensar*”. Faremos uso das duas primeiras expressões para pensar como elas despertam certos sentidos atribuídos à escola e produzem alguns efeitos nos modos como realizamos nosso trabalho. Da mesma forma, tomamos as duas últimas expressões para estudar os sentidos conferidos à disciplina de filosofia no Ensino Médio e seus efeitos em relação ao modo como compreendermos nosso ofício. É importante destacar que todas as expressões apresentadas acima aparecem com frequência nas reuniões de planejamento anual ou em diversos diálogos comuns entre os professores sobre os sentidos da educação pública. Geralmente, as expressões sobre o dever da filosofia na educação surgem tanto no diálogo com os professores de outras disciplinas quanto nas conversas com professores de filosofia. Por fim, na medida em que nos ocupamos com esses enunciados, buscamos seus laços com as razões do neoliberalismo e identificamos os impactos decorrentes desta relação sobre aquilo que fazemos de nós mesmos em nosso ofício. E isto, com um propósito que consideramos muito importante, qual seja, o de abrir espaços para alguns discursos dos quais podemos nos servir quando esperamos encontrar outros sentidos para justificar aquilo que fazemos em nosso trabalho nas escolas; sentidos forjados pela prática dos próprios professores, oriundos da nossa própria experiência docente.

## 1.1 Cadernos de nota

A razão pela qual escrevo os cadernos de nota se deve à tentativa de prestar cuidadosa atenção aos modos como realizo meu trabalho de professor de filosofia no Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. E esta atenção, de modo particular, exige certa cautela para que eu possa ver as pluralidades e contradições da realidade na qual estou inserido, para que eu possa acompanhar as diferentes posturas que tomo no dia a dia, os diferentes discursos que incorporo e os meus próprios estados de contradição entre aquilo que digo e aquilo que faço no meu ofício. Por estes motivos é significativo afirmar que os cadernos de nota reúnem um conjunto de percepções particulares e, ao mesmo tempo, também denunciam outras faces daquele que os escreve, porque revelam suas dúvidas, oscilações de perspectiva e transições. Tais cadernos são formas particulares de compreender as abordagens pedagógicas, as posturas que assumidas em sala de aula e as demais relações que estabelecidas no ambiente escolar. Portanto, o valor das anotações tomadas nos cadernos de nota está justamente no fato de servirem de subsídios para o estudo da própria prática profissional daquele que as escreve. Deste modo, elas servem de material para observação de um conjunto de questões que são inerentes à atividade do professor secundarista, questões com as quais muitas vezes temos que nos confrontar solitariamente, por se tratarem de problemas relacionados à vida naquilo que ela tem de mais particular, isto é, as singularidades existenciais destes que se dedicam a lecionar e seus impasses diante daquilo que se espera do seu ofício. Em outras palavras, trata-se de acompanhar aquilo que o professor espera fazer na sua vida profissional, à medida que desenvolve o seu trabalho ano após ano, e, do mesmo modo, de ver como ele responde às exigências das instituições em que se encontra. Sendo assim, escrevo meus cadernos de nota para ver melhor e ler melhor a mim mesmo e a realidade na qual estou inserido, e ler significa aqui poder acessar os diversos sentidos que podem conter as palavras que uso para descrever a mim mesmo e ao meu ofício. No entanto, é preciso deixar claro que, dentre todos os motivos que provocaram a produção destes cadernos de nota, talvez o mais importante nem seja tanto descobrir os sentidos do nosso trabalho de professor, como se ele estivesse escondido em algum lugar nas relações pedagógicas e sociais que acontecem dentro da escola, mas poder produzir os sentidos deste ofício a partir da prática do seu exercício, poder produzir sentidos que funcionem como dispositivos de transgressão, como potência disruptiva no processo de normalização e de aceitação dos papéis impostos ao nosso modo de ser professor. E o caminho encontrado para esta tarefa foi estudar a própria prática. Por isso, foi feito um registro daquilo que faço e dos modos como compreendo o trabalho docente, apontando questões inerentes às

relações sociais que se estabelecem dentro da escola e anotando um conjunto de expressões comuns ao universo escolar e os contextos nos quais estas expressões são usadas. Há ainda anotações de passagens e citações dos documentos oficiais da educação, como o currículo, que numerosas vezes eram usadas nas reuniões pedagógicas realizadas na escola.

Os cadernos de nota são, então, compostos pelos seguintes registros: poucas descrições sobre os espaços físicos da escola, das salas de aula e de alguns objetos, como por exemplo os desenhos que os alunos fazem nas tábuas das suas mesas e aquilo que eles grafam nas paredes da escola; vários diálogos com professores nos quais abordamos as questões próprias do nosso trabalho pedagógico, bem como os sentidos do nosso ofício, os projetos que realizamos e suas avaliações, o modo como eventualmente um ou outro professor faz uso das citações e referências dos documentos oficiais da educação, os discursos que cada um faz a respeito de si mesmo e da escola como um todo, entre outros assuntos; igualmente, diálogos com os alunos sobre os modos como as aulas de filosofia são feitas, aquilo que eles dizem sobre elas, os temas que são e os que poderiam ser abordados nelas, ideias de projetos que por acaso acabam surgindo em meio às nossas conversas, as perspectivas dos discentes sobre os sentidos da escola e sobre os sentidos de algumas disciplinas, aquilo que eles mesmos esperam da educação ou que não esperam dela etc.; há registros ainda das várias citações dos documentos oficiais da educação, como o Currículo do Estado de São Paulo, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos teóricos usados nas nossas reuniões e planejamento, bem como do modo como essas citações são abordadas nas reuniões e as circunstâncias em que são utilizadas, com quais sentidos e propósitos; por fim, há muitos apontamentos também que são relatos sobre minha própria experiência, quanto às aulas que acredito que não funcionaram e aulas que penso terem dado certo, procedimentos didáticos e projetos que poderiam ser repetidos ou que poderiam ser evitados, algumas concepções sobre os sentidos do meu trabalho e apontamentos de planejamento de aulas e de pesquisas que me ajudam a compreender um pouco este conjunto de anotações que constituem os cadernos em si.

Os cadernos então são compostos por diferentes texturas de escrita, algumas são mais aceleradas e outras tem mais vagar, o que depende muito do ritmo dos dias e dos diferentes lugares a partir dos quais escrevi. Por isso, posso dizer também que suas páginas possuem ritmos diferentes e que esta diferença não está somente na forma como elas são escritas, mas na importância que dei a cada um destes assuntos. Por exemplo, os registros que considero mais importantes são as expressões provenientes dos diálogos com os professores e estes, por sua vez, foram escritos com mais vagar e mais cuidado, ao mesmo tempo em que ganham destaque,



sendo sublinhados ou realçados, e constantemente relidos e relacionados com outros registros também decorrentes das conversas com os professores, além de serem classificados e associados por temas e perspectivas de leituras. O mesmo não acontece com outros registros que fiz, principalmente aqueles que descrevem os espaços da escola e seus objetos, provavelmente porque estas anotações foram feitas nos poucos momentos de vacância entre uma aula e outra, ou antes de uma reunião. E, por isso, talvez estas descrições sejam sempre anotações e rascunhos malfeitos, ilegíveis e poucas vezes revisitados para a leitura. De qualquer forma, os outros assuntos são sempre mais revistos e analisados do que estas descrições. Em contra partida, quaisquer outras anotações são menos estudadas e revisadas do que as expressões e enunciados vindas dos diálogos com os professores. Acredito que tais notas são mais revistas e analisadas porque me parecem ser as que melhor servem para compreender como nossos discursos cotidianos podem constituir outros sentidos para a educação e em que medida estes discursos estão associados à nossa prática. Por certo, é importante relatar também que esses cadernos de nota ganham diferentes texturas e ritmos porque alguns registros presentes neles são frutos de uma escrita imediata, uma escrita que tenta acompanhar o ritmo dos discursos feitos nas reuniões e diálogos. Logo, trata-se de uma escrita que tenta representar quase que imediatamente aquilo que está sendo dito na hora. E esta forma de redigir é completamente diferente dos momentos em que escrevo tentando recuperar alguns registros de memória, quer sejam de eventos, situações ou casos que se deram há dois ou três anos e cujas marcas foram despertadas por qualquer motivo, a saber, a fala de um professor, a pergunta de um aluno, uma retomada dos cadernos de nota etc. Algumas destas anotações são extraídas por um pequeno fio de recordações que sempre se faz presente, mas cuja guia raramente é seguida. Neste caso elas somente estão presentes nas anotações porque a atividade inerente à tomada destas notas nos força a esse encontro para, por exemplo, compararmos aquilo que fomos e aquilo que somos até então. Assim, também são cadernos de diferentes texturas de memória.

Há um estudo sobre os cadernos de nota nos próprios cadernos de nota, porque é neles que eu rescrevo as pesquisas que faço sobre os registros que tomo do meu cotidiano. O que não quer dizer que estes cadernos sejam autoexplicativos, na verdade há uma mescla aleatória de vários temas e assuntos diferentes em suas páginas, questões particulares, anotações sobre o ofício, escrita sobre leituras e pesquisas e diversos outros temas. Conteúdos que se atravessam sem uma ordem preestabelecida, mas que vão ganhando destaques à medida que pesquisamos e lemos sobre aquilo que destacamos para o desenvolvimento desta dissertação. De qualquer forma, estes cadernos de nota funcionam como um poderoso recurso para realçar e valorizar minha experiência educacional, visto que são uma via através da qual destaco alguns saberes

produzidos pela minha experiência ao longo destes anos de atuação na rede pública de ensino. São, de igual modo, uma forma de tomar consciência e de compreender as dimensões éticas e políticas do trabalho docente, de construir sentidos potencializadores da tal atuação profissional. Afinal, os registros e estudos feitos nestes cadernos auxiliam na revisão do próprio processo de subjetivação e de dominação das práticas pedagógicas, do modo de ser e entender aquilo que somos. Nos estudos sobre os discursos cotidianos, revisito diversos sentidos sobre o fazer do nosso ofício e ensaio e experimento outros sentidos que não nos eram comuns. Desta forma, estas anotações me ajudaram a ter mais consciência daquilo que digo e faço, o que também contribuiu com o cuidado de não reproduzir qualquer prática ou discurso que não corresponda aos significados reais daquilo que fazemos nas escolas e muito menos aos sentidos que nossas práticas podem produzir no nosso dia a dia. Portanto, o exercício de escrita dos cadernos, ao me fazer pensar sobre os sentidos da minha ação, fez com que eu questionasse as razões que me movem na atividade didática, assim como os sentidos que atribuo ou uso para justificar aquilo que faço. Nesses registros, meus hábitos como professor são postos em xeque, assim como os regimes disciplinares impostos pela instituição escolar na qual trabalho, suas políticas educacionais e seu currículo. Pode-se afirmar ainda que os cadernos de nota me ajudam a ver as tensões que existem naquilo que somos efetivamente na realização do nosso trabalho, enquanto docentes, e o que nos é exigido pelas políticas educacionais. Não que estas tensões não fossem percebidas anteriormente, mas suas causas e razões permaneciam ocultas, inclusive na construção de certo imaginário cujos produtos discursivos têm a pretensão de determinar os sentidos da escola e do trabalho do professor.

É importante destacar também que, de fato, muitas expressões que surgem nos diversos diálogos com os professores nas escolas são clichês e fórmulas prontas a respeito dos sentidos daquilo que fazemos no nosso ofício. Como é o caso de “*o aluno deve ir à escola para ser alguém na vida*” ou “*a filosofia deve ensinar a pensar*”, expressões que se ouve corriqueiramente nas escolas de modo geral. É bem verdade que nas anotações dos cadernos de nota foram recolhidos muitos registros de expressões que decorrem dos casos em que nós professores tomamos as palavras do currículo ou dos demais documentos da educação sem questionar os sentidos ou funções que tais palavras podem ter. Estas palavras simplesmente são aceitas, ainda que os discursos que elas sustentam não sejam de todo compreendidos. Como acontece com palavras como *competências* e *habilidades*, que são usadas como parâmetros ou razões para que os professores justifiquem os sentidos do seu trabalho, ainda que elas permaneçam mal compreendidas tanto nos seus sentidos quanto nas suas funções. O que chamamos de função são as finalidades políticas com as quais as palavras são usadas nos

documentos. No entanto, muitas palavras como essas são usadas para justificar o nosso ofício, mesmo quando temos ciência das contradições que existem entre o que dizem os documentos e aquilo que percebemos em nosso trabalho nas escolas, e isto se dá porque temos conferido maior autoridade aos documentos do que às nossas experiências. O que acontece devido ao fato de dedicarmos pouca tempo e atenção para pensar nossa própria experiência, porque nos dedicamos pouco a nós mesmos, o que é resultado dos desconhecimentos das potências das nossas práticas pedagógicas.

Por outro lado, é importante também ressaltar que foram tomadas nos cadernos de nota várias expressões que nascem dos questionamentos dos professores quanto aos sentidos atribuídos ao seu ofício pelos mais diversos discursos, os quais são sustentados pelas políticas educacionais ou mesmo pelos currículos oficiais, mas que não escapam às numerosas críticas dos professores por causa do desacordo que há entre os seus sentidos e a realidade docente. Por exemplo, os professores se questionam constantemente sobre seu verdadeiro papel como educadores, sobre o que é realmente uma educação pública de qualidade e como realizar seu trabalho da melhor maneira possível. Questões que apontam para uma busca de sentido, mas não de um sentido pronto e predeterminado, e sim de um sentido que tenha a ver com sua realidade, prática pedagógica e experiência docente, visto que são indagações que nascem da sua realidade, das dificuldades que o professor enfrenta em sua prática, são demandas da sua própria experiência. Isto posto, percebe-se que não existe passividade total do corpo docente nem diante dos discursos hegemônicos mais difundidos na educação, nem diante das mais variadas imposições burocráticas institucionais. Há sempre um questionamento, uma resposta ou uma forma de resistir ao que não diz respeito a nossa realidade. Afirmamos ainda que existem várias concepções e sentidos para a educação que são cultivados cotidianamente pela prática dos professores, concepções e sentidos que produzem diferentes formas de fazer escola no mesmo espaço institucional, que rendem criação de outros currículos possíveis que não o currículo oficial, que geram outras perspectivas completamente em desacordo com as políticas educacionais predominantes.

São essas práticas, assim como nossas expressões cotidianas, que usamos para problematizar algumas questões levantadas a respeito das políticas educacionais atuais, suas implicações neoliberais e suas consequências em nossa vida profissional. Ao mobilizar práticas e expressões, vemos os sentidos constituídos na efetividade das relações do filósofo com a escola, pois as notas que foram tomadas daquilo que dizemos e ouvimos cotidianamente são o espelho através do qual refletimos a respeito do sentido da nossa experiência. Com isso, foi feito uma espécie de mergulho na lógica que opera o funcionamento destes discursos para

compreender as imagens refletidas neste espelho, para ver como agem, produzem e disseminam certas concepções de educação e de sentidos para o ofício do professor. Assim, é importante pensar a existência desses discursos tanto em nossas falas quanto em nossa sociedade<sup>19</sup>. É importante porque nossa própria prática deve operar como contradiscurso, como discurso de resistência às expressões e determinações que pretendem limitar e aprisionar os sentidos da escola e do nosso trabalho de professor.

Atentamos para o fato de que tais discursos cotidianos existem, compreendê-los e estudá-los é uma forma de acessar a lógica que os produz e revelar as relações de poder que existem na sua funcionalidade. Portanto, vemos também que esses discursos têm sua consistência e que funcionam com suas próprias leis, posto que “[a]s leis do discurso existem como as leis econômicas. Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais, etc.”<sup>20</sup>. É neste ponto que pretendemos encontrar aquilo que até então não estava à mostra inicialmente<sup>21</sup>: as relações de poderes que produzem os discursos que fazemos. Tal busca tem como objetivo alimentar nosso posicionamento diante deles, nutrir uma postura combatente, mais consciente de sua prática frente à lógica que concebe os discursos de empobrecimento e desvalorização daquilo que somos. Para dizer em outros termos, a busca aqui realizada é por mais consciência daquilo que fazemos, do que podemos produzir e de como podemos erigir nossas formas de resistência para ensaiar outras maneiras de exercer o nosso ofício. Principalmente para apresentar nossas formas de resistência aos discursos simplificadores e totalizadores que esperam controlar todos os espaços de atuação na escola, o lugar da fala dos professores, da sua prática e da sua experiência. Com efeito, os estudos sobre tais discursos relevam minha própria transformação, ao passo que são indissociáveis dos exames sobre mim mesmo, bem como são uma forma de realizar um saber sobre a nossa própria realidade<sup>22</sup>, um modo de ler aquilo que é falho e que escapa a abordagens generalizantes sobre a educação pública. Podemos dizer ainda que, de modo especial, executar este estudo, é uma maneira de ler o que pontualmente chama nossa atenção, que nos afeta e nos move em meio às relações de poderes políticos e econômicos que fundam visões gerais sobre a nossa realidade.

O desempenho e o desenvolvimento dos cadernos de nota não pretendem expressar aquilo que parece estar escondido diante de nós, nas entrelinhas da escrita ou nas profundezas da realidade em que vivemos. Não tentamos “descobrir um outro sentido que estaria

---

<sup>19</sup> Cf., Foucault, *O belo perigo...*, p. 42.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 54.

dissimulado nas coisas ou nos discursos”<sup>23</sup>, mas apenas revelar os sentidos que lhes são próprios, para podermos ter acesso à nossa própria experiência. Queremos simplesmente tentar fazer “aparecer o que está muito imediatamente presente e ao mesmo tempo invisível”<sup>24</sup>. Aquilo que está presente nos discursos, à medida que eles, em associação com um conjunto de práticas diárias que podem ser historicamente analisadas, são capazes de revelar o que nos passa despercebido a cada dia. Por fim, tanto os cadernos de nota quanto nossa dissertação, que é derivada desses cadernos, são um exercício de exposição de experiências, do modo como se tentou compreender os afetos do cotidiano e questões próprias da nossa atualidade. Portanto, escrevermos, registrarmos as frases dos professores ou anotarmos alguma coisa sobre a nossa prática significam somente que aquilo que anotamos nos move de alguma forma, ou seja, incomoda-nos, afeta-nos ou nos faz pensar sobre nós mesmos, fazendo aparecer quem somos<sup>25</sup>. No fim, o valor deste exercício está justamente no fato de poder ocupar-nos de nós mesmos, ocupar-nos da própria experiência<sup>26</sup>, para encontrarmos seus sentidos e suas potências.

## 1.2 Experiência e sentido

Em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, Jorge Larrosa realiza um pequeno exercício sobre os significados do par experiência/sentido, e sugere certos significados a essas palavras para pensar a educação a partir delas. Ele desenvolve este exercício considerando que “as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”<sup>27</sup>, diz Larrosa. Nossas investigações aqui não partem necessariamente de uma análise detida do sentido das palavras, tal como realizado por Larrosa. Por outro lado, assim como afirmamos anteriormente, gostaríamos de apresentar como certos enunciados expressam os sentidos do nosso trabalho de professor, para pensar que efeitos têm algumas palavras, expressões e sentenças sobre aquilo que fazemos nas escolas, e o que também nós podemos produzir com nossos discursos. É para isto que tomamos algumas expressões dos cadernos de nota como “*um ensino de qualidade que prepare o aluno para a vida*” ou “*um ensino que ofereça formação para que o aluno seja alguém na vida*”. E, ao mesmo tempo, analisamos

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>24</sup> *Ibidem* p. 69.

<sup>25</sup> Cf., Foucault, *A escrita de si*, p. 156.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 159.

<sup>27</sup> Larrosa, J., “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, p. 21

alguns enunciados a respeito do trabalho do professor de filosofia, que pretendem dar certa funcionalidade ou sentido para aquilo que ele faz na escola, o que vemos no caso de expressões que afirmam que a função da filosofia é “*formar pessoas críticas*” ou “*ensinar o aluno a pensar*”. Por fim, o que nos interessa é extrair alguns sentidos destas afirmações. Ver quais sentidos devem ser assumidos por nós em nosso contexto e quais devem ser recusados a partir de certa perspectiva que busca mapear as razões que constituem a formação destes enunciados.

Tomemos então as seguintes afirmações, usadas com frequência para justificar a razão de ser da escola: “*a escola deve oferecer um ensino de qualidade que prepare o aluno para a vida*” e “*o aluno deve ir à escola para ser alguém na vida*”. Por elas, podemos acessar e compreender a lógica de produção de discursos que ouvimos tantas vezes na escola, suas dinâmicas, suas causas e seus efeitos. Na verdade, gostaríamos de pensá-las como acontecimentos. E pretendemos fazer isto um pouco motivados por aquilo que nos diz Michel Foucault em “O que é esclarecimento?”, no seu curso do *Collège de France* em 1983, no qual ele afirma que “A questão centra-se sobre o que é este presente, centra-se sobre a determinação de um certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar no meio de todos os outros”<sup>28</sup>, e na medida em que nós mesmos também colocamos a questão do nosso pertencimento a este presente, nosso pertencimento à “um certo “nós”, a um nós que se relacione com um conjunto cultural característico de sua própria atualidade”<sup>29</sup>. Foucault observa que a questão que parece surgir pela primeira vez em “Resposta à pergunta o que é esclarecimento?”, escrito por Immanuel Kant em 1783, é a questão do presente, a questão da atualidade. Para o filósofo francês é a primeira vez que se encontra referência ao presente numa questão filosófica. Assim, a partir dos seus estudos sobre esse texto de Kant, ele nos mostra como o próprio pensador faz parte dos acontecimentos do presente no qual escreve, dos processos que compõem tal presente.

É nesta medida que se pode falar em uma analítica do presente, em uma ontologia de nós mesmos, uma ontologia da atualidade. Pois, é justamente o fato de poder interrogar nossa própria atualidade e identificar seus dispositivos de subjetivação que Foucault chama de uma *ontologia do presente*. Mais ainda, é podermos pensar nossas experiências e a nós mesmos como partes desta atualidade, é podermos compreender as lutas contemporâneas e ensaiar algumas formas de resistência. Daí porque tomamos as expressões como acontecimentos, porque são elas que nos forçam o pensamento para questionarmos a atualidade, que nos motivam a questionar o presente e que acabam provocando uma espécie de ruptura no aqui e

<sup>28</sup> Cf., Foucault, “O que é esclarecimento”, p. 680.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 680.

no agora, porque elas permitem uma descontinuidade<sup>30</sup> na medida em que revelam as múltiplas relações de poder que as produziram e despertam nossa atenção para compreender tais relações.

Por isso queremos pensar sobre tais enunciados, servindo-nos deles para questionar nosso próprio pertencimento a este contexto, a esta múltipla relação de poderes que tornaram possíveis tais expressões. De tal modo, nos interessa saber de onde emanam as forças que estruturam e condicionam a produção dos discursos tantas vezes repetidos, os sentidos disto que é compreendido como “*o ensino de qualidade*” que prepara o aluno “*para a vida*” ou para ser “*alguém na vida*”. Mas não exatamente para legitimar ou para justificar tais sentidos, e sim para potencializar outros sentidos provenientes da abertura de possibilidades que a nossa própria realidade nos oferta. Ou seja, exercitamos aqui uma forma de abrir espaços para outras vozes, outros discursos, outras formas de dizer os sentidos da escola, na contramão dos inúmeros sentidos que almejam se fazer preponderantes e que ao mesmo tempo não foram gerados nas efetividades da escola. Afinal, nossa tarefa é também ressaltar e afirmar discursos que nascem da prática do professor, como um contradiscurso, uma potência que impõe seu contrapeso à massiva estrutura de forças que constituem os discursos sempre recorrentes.

Para tanto, contamos ainda com a ajuda de Foucault, com sua definição de discurso como “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”<sup>31</sup>, considerando o discurso como uma formação, uma possibilidade e uma configuração de signos numa relação de poderes hierárquicos. Assim, um discurso não está limitado a palavras ou expressões, ele é a própria forma que possibilita a produção destas. Há uma forma discursiva que se consagra como hegemônica e legitimadora diante da pluralidade de falas de uma realidade que precisamos reconhecer e decifrar, e que se impõe a nós como um problema filosófico comum à nossa atualidade, na medida em que se torna fundamental na compreensão dos sentidos da nossa experiência, qual seja, lançar um olhar sobre as estruturas dos discursos hegemônicos, tanto falados quanto documentados. Discursos que fazem circular a ideia de que nossas instituições de ensino devem se adaptar cada vez mais à *lógica do capital*<sup>32</sup>, de que nossas escolas devem se modernizar para acompanhar a atualidade, o progresso e o desenvolvimento, porque estes discursos constroem uma concepção de escola na esteira de um

---

<sup>30</sup> Cf., Vilela; Bárcena Orbe, “Acontecimento”, p.14-19.

<sup>31</sup> Cf., Foucault, *Arqueologia do saber*, p. 26.

<sup>32</sup> Expressão cunhada pelo filósofo István Mészáros em *Educação para além do capital*, para se referir à impossibilidade de uma reforma eficaz na educação sem uma mudança correspondente no quadro social, de modo que todos os esforços anteriores de transformação da sociedade pela reforma da educação fracassaram porque a lógica do capital não comporta uma reforma educacional esclarecida. Sendo assim, uma mudança educacional eficiente deve rasgar a “camisa de força” da lógica do capital.

projeto cujas políticas pensadas para o seu funcionamento são direcionadas por instituições do setor econômico mundial<sup>33</sup>.

Desta forma, os impérios da economia política submetem as leis da educação às dinâmicas do capital, de tal modo que aqueles que constantemente discursam em defesa da modernização pedagógica reproduzem uma linguagem cujos domínios se dão nos campos da educação em escala global<sup>34</sup>. Além do que, certos movimentos políticos educacionais têm produzido discursos de modernização da educação com a justificativa de poder ofertar um ensino público de qualidade, ao mesmo tempo em que sustentam que tal modernização deveria servir aos propósitos da realização do desenvolvimento econômico nacional, como uma forma de responder às exigências de uma demanda econômica global<sup>35</sup>. Parece-nos ainda que, destes movimentos econômico-políticos, emanam também argumentos simplistas que apelam à construção de discursos sobre as deficiências formativas dos professores ou mesmo sobre suas inabilidades pedagógicas como forma de explicar as “ineficiências” do nosso sistema de ensino público frente às exigências da economia global. Os princípios que constituem estes discursos de modernização pedagógica são derivados destas políticas economicistas do neoliberalismo cujo propósito principal é a formação de trabalhadores e consumidores, ou que têm como objetivos aprisionar os indivíduos numa teia de relações das quais eles não possam mais escapar. E para isto faz cada vez mais crescente uma educação cujos sentidos estão comprometidos com as necessidades da economia e do comércio, que tem se tornado mais importante que os cuidados com um ensino comprometido com a formação geral de um jovem, ou seu comprometimento com a formação cultural e com os valores públicos de uma comunidade. Ainda, estes movimentos políticos educacionais operam a demarcação de certos sentidos para a experiência docente, que não são gerados pela sua própria prática, que delineiam e reconfiguram os sentidos da educação pública pela imposição de certas expressões, como *“preparar o aluno para a vida”* ou *“a ser alguém na vida”*.

Esta ordem discursiva imposta como requisito para uma educação pública de qualidade, que redireciona e ressignifica os sentidos das nossas instituições públicas de ensino e que age diretamente sobre nós principalmente quando fazemos uso dela em nossas falas cotidianas, tem sua origem nas dinâmicas de expansão da lógica neoliberal sobre os sentidos da

---

<sup>33</sup> Dentre as organizações citadas por Christian Laval (2004) estão o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo.

<sup>34</sup> E assim o império da economia política, com seus domínios e interesses, tem submetido as leis da educação às dinâmicas do capital, de tal modo que “[...] a ‘modernização pedagógica’ então anunciada parece dominar os discursos educacionais em escala global” (CARVALHO, 2013, p. 74).

<sup>35</sup> Cf., Carvalho. “O declínio do sentido público da educação”, p. 411.



escola. Diante disto, Christian Laval alerta que os avanços do neoliberalismo nas estruturas da política educacional serão cada vez mais presentes numa formação utilitarista e mercantil, de tal maneira que a cada ano as políticas educacionais se subordinarão às lógicas do mercado, e os novos modelos escolares deverão se submeter às razões econômicas, passando a depender de “[...] um ‘economismo’ aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro dos serviços que elas devem prestar à economia”<sup>36</sup>. Com esse raciocínio, Laval nos mostra que é a partir dessa lógica econômica que nossas instituições de ensino público têm sido, cada vez mais, alvo de debates sobre a eficácia do seu papel formativo.

As proximidades e os distanciamentos entre as expressões cotidianas e a linguagem economicista nos ajudam a mapear os efeitos do aparelhamento das nossas instituições públicas pela lógica do capital. Assim, tomando a perspectiva da filosofia de Foucault, concordamos que essa lógica é capaz de produzir discursos que, no confronto com a realidade, operam por um certo número de procedimentos e funções cujos principais objetivos consistem em dominar todo acontecimento e se esquivar da terrível materialidade do real, meio pelo qual acaba instituindo o momento, a ordem e o sentido daquilo que se diz. Ela transparece em nossa maneira de ser e pensar. Afinal, sabemos muito bem que em nossa sociedade existem espaços e circunstâncias que permitem, proíbem ou mesmo legitimam o direito de falar, de modo que não podemos falar sempre o que desejamos. É o que percebemos quando certos discursos, elaborados pelos artifícios dos dados sociais, pelas tabelas econômicas e pelas legitimações políticas, se sobrepõem às percepções daqueles que experienciam a realidade sobre a qual tais discursos dissertam.

Ainda nessa perspectiva, é importante destacar que o poder está por toda tessitura da sociedade, sem emanar de um centro específico como o Estado, ou de qualquer outra forma de arranjo político, podendo ser entendido como uma ação sobre as ações na conjuntura microfísica de relações de poderes. Relações nas quais quem fala sempre o faz de um lugar específico, a partir de uma realidade que intervém diretamente na sua racionalidade. Deste modo, podemos dizer que cada experiência constitui sua própria forma de discurso e de posicionamento diante do mundo, mas também que esses são constantemente submetidos a múltiplas formas de constrangimentos normalizadores e a procedimentos relativos a uma política geral da verdade que tem poderes para aceitar ou recusar o que um discurso produz.

---

<sup>36</sup> LAVAL, *A escola não é uma empresa*, p. 63.

Em contraste a isto, a experiência docente também gera seu próprio discurso, em meio aos efeitos, técnicas e relações de poder transparentes à cotidianidade<sup>37</sup>, discursos que estão profundamente imersos na realidade daquilo que acontece efetivamente nas escolas<sup>38</sup>, e produzem suas próprias questões, tais como recolhidos nos cadernos de nota e dos quais destacamos: “*qual realmente é o nosso dever como educadores?*” e “*como realizá-lo da melhor maneira possível?*”. Questões que passam necessariamente pela compreensão do sentido das nossas instituições públicas de ensino, quando pensamos no dever ou obrigação das escolas para com a nossa juventude, questionando se elas devem estar mais preocupadas com a formação integral e cultural dos jovens ou se devem se dedicar mais às exigências do próprio sistema econômico. Diante deste conflito, o que é uma educação de qualidade? Ou o que é preparar um jovem para ser alguém na vida?

De alguma forma, isso significa prestar contas à formação do trabalhador-cidadão, esta incrível contradição de nosso tempo, uma vez que o ensino institucionalizado precisa formar e costurar indivíduos dotados de pensamento autônomo, livres e capazes de serem autores da sua própria história, participantes políticos da sua própria sociedade e, ao mesmo tempo, trabalhadores fiéis ao sistema econômico que os mantém em uma lógica de isolamento social, na qual os indivíduos são anestesiados pelas transformações do presente e se convertem em consumidores das novidades comerciais. Bem, aparentemente já nos encontramos nesta realidade, o que faz com que seja cada vez mais difícil sustentar uma educação preocupada com a formação de indivíduos segundo o ideal de excelência humana e dotados de virtudes

---

<sup>37</sup> Transparentes porque não podem ser percebidas facilmente na emergência dos fatos, porque exigem de nós que escavemos seus sentidos nos excessivos acontecimentos de nossa atualidade, acontecimentos cuja lógica escorre na fluidez do mundo moderno, na velocidade do nosso tempo. Dito de outra forma, nosso sistema econômico é um dos principais agentes responsáveis pelas configurações dos fluxos do presente. Tais são as dinâmicas do capitalismo e seu potencial para determinar e direcionar o destino dos sujeitos modernos, dado que somos movidos pela crescente capacidade de produção desse sistema, que exige a renovação constante das suas técnicas e dos meios pelos quais mantém sua produção, sua representação sempre associada ao mito do progresso, como se estivéssemos ano após ano superando etapas e alcançando propósitos mais elevados, sempre perseguindo a ideia de que prosperamos conforme avançamos. Somos regidos por esse desejo de progresso, que perseguimos desde que a humanidade decidiu fazer aquilo que Octávio Paz, em *Os filhos do barro*, chama de a “marcha para a terra móvel do futuro” (PAZ, 1984, p. 43), instalada em nós, o que transparece em nossos discursos, em nossos relacionamentos com os outros e nos modos como compreendemos a realidade. Discursos que a lógica do capital difunde e faz proliferar até os limites do seu alcance. Envoltos nesses fluxos, vivemos desatentos para as necessidades do sistema econômico de renovação e reinvenção de si mesmo, e sua relação com nossas necessidades de constante atualização para acompanharmos tal processo de renovação. Lógica que dissimula o preço a ser pago pela viagem que fazemos por essa *via de mão única*, de cujos perigos Benjamin nos adverte quando, em sua nona tese *Sobre o conceito de história*, descreve o *Angelus Novus*, de Paul Klee, como a caricatura de um ser perdido e assustado com o que vê ao seu redor, e afirma que este se assemelharia ao anjo da história, na medida em que “[o]nde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, *ele* [o anjo da história] vê uma catástrofe única que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa aos seus pés” (BENJAMIN, 2012, p. 246).

<sup>38</sup> Em uma passagem de *Microfísica do poder*, Foucault (1978, p. 75) diz que “[a] realidade é o que está acontecendo efetivamente em uma fábrica, uma escola, uma prisão, um comissariado”.

públicas<sup>39</sup>. Principalmente porque o discurso da modernização pedagógica, assim como o temos visto até então, é produzido pelas razões do mercado, e a lógica dos setores econômicos tem se sobreposto aos discursos de uma educação cultural, e tem difundido em nossas escolas as aplicações necessárias para alavancar os alcances do capital. Aplicações de uma lógica discursiva que expressam como o mercado se converteu na bússola existencial dos indivíduos, a mesma que oferecemos aos nossos alunos caso justifiquemos sua presença nas escolas e o sentido da instituição educacional da qual fazem parte segundo o modelo discursivo que se impõe a nós com seu sistema normalizador da verdade, o que apresentaremos aqui por duas vias, a título de exemplo, para expor aquilo que nos acontece em nosso cotidiano escolar e revelar alguns estados de tensão entre as imposições da lógica econômica e as efetividades daquilo que fazemos.

Como primeiro exemplo, podemos citar aquilo que vemos em uma das declarações na página *online* do Ministério da Educação, para justificar o seu modelo do *Novo Ensino Médio*, ao afirmar que a atual reforma do Ensino Médio tem como objetivo melhorar as estruturas da educação no país, e, para isso, propõe a *flexibilização* da matriz curricular, alegando que o estudante poderá escolher a área de conhecimento na qual pretende aprofundar seus estudos<sup>40</sup>. Com isso, quer nos fazer acreditar que os alunos do Ensino Médio terão mais condições de escolher seus caminhos, por meio do engodo que é aproximar a escola da realidade dos alunos quando se tem como perspectiva as novas demandas profissionais e o mercado de trabalho. Ou seja, criando condições nas quais o único que possuirá poder de escolha é o próprio mercado. Trata-se de uma aposta na flexibilidade da matriz curricular como o caminho mais adequado para melhorar as estruturas da educação, entendendo-se como isso que o aluno terá mais autonomia para escolher, sem deixar claro, no entanto, de que contexto exatamente emanam as forças políticas e sociais que impulsionam nossos jovens para determinadas áreas do conhecimento. De outro modo, esta lógica apenas acentua que para os jovens das camadas sociais a educação se tornou uma questão de sobrevivência, porque eles precisam dela “*para ser alguém na vida*”, para sobreviver no trabalho e na sociedade.

Depois, no que tange à realidade do professor, ao ouvir a pergunta vinda do aluno “*para que serve isso na minha vida?*”<sup>41</sup> – questão presente nos registros dos nossos cadernos

<sup>39</sup> Cf., Carvalho. “O declínio do sentido público da educação”, p. 412.

<sup>40</sup> Disponível em: “O novo ensino médio – dúvidas”. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01). Acessado em: 12/2017.

<sup>41</sup>Essa não me parece ser uma pergunta sínica, nem desdenhosa. A meu ver, ela revela a ausência de sentido da escola frente ao mundo, primeiro porque os alunos fazem esse tipo de pergunta em todas as aulas, e, depois, porque eles não conseguem ser convencidos por nenhuma das respostas oferecidas pelo professor, as mais satisfatórias são realmente aquelas do mercado de trabalho. No entanto, os próprios alunos não veem sentido em qualquer outra

de nota – na maioria dos casos ele só parece respondê-la bem quando consegue provar a relevância do que faz no encaminhamento para uma utilidade prática no mundo do trabalho, ou à medida que é capaz de garantir acessos a uma condição de *status* social mais elevado com relação à condição atual do discente, o que significa que “[o]mercado se torna assim, no lugar do Estado a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos”<sup>42</sup>, agindo pelo comportamento e pelo discurso dos próprios indivíduos. De tal forma que, neste contexto, tornar o conteúdo interessante para a maioria dos nossos alunos da escola pública tem se convertido em atribuir sentido profissionalizante àquilo que será ensinado. Isto é, oferecer conhecimentos ou informações que lhes possam ser úteis no mercado de trabalho, e para que possam, desde o Ensino Médio, nutrir-se com as qualidades mais condizentes com as tendências do mercado. Trata-se de oferecer as melhores condições possíveis para que eles se tornem mais flexíveis para os novos tempos econômicos.

É desta maneira que se espera que a escola exerça seu papel na formação do trabalhador flexível, em um mundo no qual os novos empregadores desejam que o trabalhador tenha condições de saber reagir às incertezas da realidade do trabalho e do mercado, cumprindo certa autonomia para agir com liberdade e iniciativa própria<sup>43</sup>. Em outras palavras, “o ideal de referência da escola é daqui por diante o trabalhador flexível”<sup>44</sup>. Sua principal função em nossa nova ordem econômica tem sido adaptar os futuros assalariados às condições de submissão que o mercado espera deles, de maneira que a escola “deveria ser uma organização flexível, em permanente organização, respondendo tanto aos desejos diferenciados e variados das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos”<sup>45</sup>. A proposta da flexibilização como nos é apresentada consiste no fato de que “a escola é cada vez mais vista como uma empresa, entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às retribuições do mercado”<sup>46</sup>, de modo que esta nova forma de ver a educação precisa ser alicerçada na perspectiva da profissionalização. E “[d]e fato, a profissionalização do estudante é uma dimensão sem dúvida incontornável em nossa sociedade. A escola que prepara para o ofício e o sucesso escolar parece sempre garantia de um sucesso social e profissional”<sup>47</sup>.

---

coisa. Tanto que, para a grande maioria deles, a importância da escola está justamente no grau de possibilidades que ela pode criar no direcionamento para a vida profissional ou acadêmica.

<sup>42</sup> Cf., Laval, *A escola não é uma empresa*, p. 57.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 67.

Os conteúdos ensinados nas escolas parecem encontrar justificção da sua presença no currículo e na sala de aula somente na medida em que incorporam objetivos profissionalizantes ou quando possuem o aval da lógica do capital. O próprio professor de filosofia, por muitas vezes, se entrelaça a esta lógica; por exemplo, quando pauta seu lecionar segundo os objetivos de atrair os interesses dos alunos para aquilo que pretende ensinar, e suas justificativas não conseguem encontrar outros horizontes que não estes limites. Diante disto, grandes são as possibilidades de tanto os interesses dos professores quanto os dos alunos serem germinações das tendências neoliberais. Principalmente, no que diz respeito aos professores, quando eles se limitam unicamente a servir ao seu trabalho como um burocrata exerce sua função, para preencher papéis e fornecer dados para as tabelas dos diários. Assim também é quando nos limitamos ao velho discurso de atrair o interesse dos alunos, de tornar a aula interessante para os alunos, de fazer com que os alunos se divirtam na aula, como um vendedor atraindo um cliente, garantindo satisfação e felicidade no consumo.

Em alguma medida, concordamos com Renê Trentin Silveira, em “Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio”, quando ele nos diz que os alunos têm poucas condições para escolher o que devem estudar, porque ainda lhes é mínima a capacidade para identificar as forças sociais que agem sobre eles, principalmente em uma sociedade com grandes diferenças sociais. Sociedade na qual alguns grupos possuem poder para impor determinadas perspectivas e interesses de modo a influenciar ou condicionar os interesses de outros. Silveira compreende, então, que quem realmente poderia deliberar na escolha dos alunos de classes menos elevadas socialmente são os detentores desses poderes<sup>48</sup>. Por outro lado, é preciso destacar também que esses jovens que frequentam o ensino público não estão passivos diante das imposições feitas pelas classes dominantes, que mesmo nas relações de poderes estabelecidas nas escolas eles inventam várias formas de resistência e estratégias para não se permitirem colonizar ou capturar pelos investimentos feitos pelos poderes políticos no universo escolar. Por isto, numa outra perspectiva, é possível dizer que a questão “*para que serve isso na minha vida?*”, poderia ser compreendida não como uma pergunta sobre a utilidade daquilo que se ensina, mas sobre o sentido dos estudos realizados na escola, e, ao levantar esta questão, o aluno está se dirigindo diretamente às relações de poder que fazem com que determinados temas, objetivos perspectivas de ensino estejam presentes nos currículos. Essa pergunta pode funcionar como um dispositivo para compreendermos uma certa forma de resistência frente à falta de sentido da escola para os alunos. Porque nos parece bem claro que a utilidade que é conferida à escola

---

<sup>48</sup> Silveira, “Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio”, p. 20.

não é suficiente para lhe atribuir sentido. De modo que não é a utilidade da educação que a torna importante, mas seu sentido cultural, político e social. Afinal ainda que o discurso economicista produza respostas convincentes sobre as necessidades dos estudos para os alunos, ela pode permanecer sem sentido diante do contexto e da realidade na qual o aluno se encontra.

Esta perspectiva sobre a compreensão dos sentidos das questões que os alunos fazem podem nos ajudar a ver as rupturas da ordem social dominante. Elas nos conduzem a entender porque precisamos ver a escola como um tempo-feito-livre<sup>49</sup>. Porque estas questões nos mostram que na escola tudo está em jogo e que tudo pode ser sempre colocado em discussão, que tudo pode ser questionado<sup>50</sup>, porque as formas da escola são formas de suspensão, profanação e atenção<sup>51</sup>. Afinal, quantas vezes nossas sequências didáticas e planejamentos de aulas não foram demolidos por questões que apareceram em sala de aula por acaso e que renderam mais atenção, questionamento e dedicação, que foram capazes de constituir mais sentido para todos nós envolvidos no processo educacional, do que aquilo que planejamos previamente? O que não desvaloriza o ato de planejar as aulas, pois “[a] responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar suas atividades docentes”<sup>52</sup>. E, do mesmo modo lhe põe o dever de estar atento às potências que podem ser despertadas durante as aulas, não se fechando somente em si e seus planejamentos, e permitindo que a aleatoriedade atravessasse suas certezas<sup>53</sup>. O que nos exige um pouco de sensibilidade e atenção, para percebermos as sutis formas de resistência naquilo que os alunos dizem e fazem na escola. Formas de resistência que nos convidam a pensar sobre nós mesmos. Porque, enquanto nos preocupamos em ensinar para que os alunos tenham boas notas no vestibular ou para que consigam um bom emprego, como formas de se tornarem “*alguém na vida*”, estamos apenas reproduzindo a ordem social estabelecida. Ainda que o façamos com a melhor das intenções com nossas exaustivas abordagens de conteúdos em sala de aula e excessivas atividades diárias, por vezes tudo se resume ao nosso medo de arriscar a invenção de novos caminhos ou de experimentar novos sentidos e saídas para a escola. O que faz com que nos concentremos nos limites que estão disponíveis, um bom emprego ou uma boa universidade para os alunos, com que nos aprisionemos na formação do trabalhador-cidadão, do trabalhador-flexível. Por isso é preciso

---

<sup>49</sup> Cf., Masschelein; Simons, “Nossas crianças não são nossas crianças...” p. 286.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 291.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 292.

<sup>52</sup> Cf., Freire, “Carta de Paulo Freire aos professores”, p. 259.

<sup>53</sup> Cf., Cerletti, “Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía”, p. 27-35

nos ater aos sentidos que condizem com as dinâmicas e atividades da nossa própria experiência educacional, para experimentar sentidos que estejam para além destas condições.

Como certa vez em que durante uma aula de introdução à filosofia, no primeiro ano do Ensino Médio, organizei a aula para ensinar os alunos sobre a origem da filosofia segundo uma perspectiva já tradicionalmente difundida entre nós professores, para a qual a filosofia nasceu na Grécia e o primeiro filósofo da humanidade foi Tales de Mileto. Nesta mesma aula disse aos alunos que a filosofia é um pensamento crítico que nos ajuda a não aceitar o óbvio sem antes investiga-lo e compreendê-lo, que ela nos ajuda a exercer uma atitude crítica do pensamento, uma reflexão radical e sistemática que busca a essência, a estrutura e a origem das coisas, assim como aprendemos em alguns livros didáticos. Eu tentava mostrar todas essas características da filosofia no pensamento de Tales de Mileto, mas foi somente diante dos questionamentos de um dos alunos que me dei conta da minha contradição. Tal como grafado nos cadernos de nota e de forma sucinta, sua pergunta era: *“como você sabe que o primeiro filósofo que existiu foi Tales de Mileto, não é possível que outras pessoas antes dele, em outros lugares do mundo tenham feito o mesmo que ele?”*. Disse a ele que era o primeiro filósofo de que se tem registro na história da humanidade. Naquele momento eu ainda não conhecia as teses do professor Renato Nogueira e a sua afro perspectiva sobre a filosofia<sup>54</sup>. Era uma contradição porque eu nunca havia me feito esta pergunta, mesmo sabendo que a filosofia deve exercer uma reflexão radical sustentada sobre o pensamento crítico e sobre as dúvidas. Tratava-se, naquele momento, de um professor que não se questionava sobre as narrativas históricas construídas a respeito da filosofia e que não suspeitava das razões políticas e ideológicas ao redor de tal perspectiva. Igualmente, eu permanecia reproduzindo as “certezas” da história da filosofia e buscava argumentos para justificar a perspectiva que me havia sido ensinada. Os alunos, por sua vez, insistiram nas perguntas e fizeram com que as aulas se abrissem à participação de todos, insistiram na dúvida como uma forma de descentralizar a aula das certezas, num exercício de questionamento e desconstrução da verdade como algo pronto e dado. Para eles, a pergunta do seu colega de turma fez mais sentido que a verdade anunciada pelo professor. Consequentemente, a dúvida que o aluno levantou sobre a origem da filosofia se tornou o principal foco da aula, o que fez com que muitos outros alunos começassem a exercitar algumas perguntas de teor bastante filosófico, das quais podemos evidenciar em nossas anotações e registros cotidianos: *“qual a relação essencial que há entre a dúvida e o filosofar?”*, *“o que é uma dúvida filosófica?”*, *“só o filósofo se questiona sobre o Ser das*

---

<sup>54</sup> Cf., Nogueira, *O ensino da filosofia e a lei 10.639*. p. 28-44.

*coisas? Ou todos aqueles que exercitam tal dúvida são filósofos?”*. Outros diziam ainda que *“todos podemos ser filósofos, porque todos podemos duvidar?”*, e ainda: *“a principal característica da filosofia é a teimosia e sua maior teimosia é insistir na dúvida”*. Por fim, inventamos um espaço de ruptura e estávamos imersos em um tempo livre [das amarras econômico-políticas, imposições históricas e determinações curriculares].

Isto nos indica que nossas práticas pedagógicas cotidianas, quando realizadas tendo nelas mesmas seu fim e sentido, se constituem como formas de resistência a qualquer imposição externa que pretende delimitar ou reduzir aquilo que fazemos na escola para um único sentido e uma única finalidade, porque preserva as formas da própria escola ser tempo-espaço-livres<sup>55</sup>. Aprendemos ainda que, quando os sentidos da escola são construídos dentro da própria escola, *“há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa”*<sup>56</sup>, porque isto depende muito mais dos modos como percebemos os sentidos daquilo que fazemos e daquilo que nos acontece, do que de uma habilidade para inventar o novo. Também, para ter acesso a estes sentidos produzidos na escola é preciso certa sensibilidade para a pluralidade de corpos, cores, gêneros e estilos que a ocupam, que partilham presenças, diferenças e pensamentos, afetos, sentidos e perspectivas, e que não devem ser submetidos aos empobrecimentos do aprisionamento que os sistemas econômico-políticos impõem à escola. Ao contrário, ter sensibilidade diante de toda essa riqueza e diversidade que partilha os espaços da escola pública é reafirmar um compromisso para inventar uma educação pública capaz de dar conta de tamanha pluralidade, que respeite as singularidades de cada um e que confirme nosso dever ético e político com cada um e no apreço com a coletividade. E para isto, não existe fórmula pronta, é aos poucos, com nossos erros e experiências que aprendemos. De qualquer modo, o importante é saber que os sentidos da escola não podem ser produzidos fora dela, tal como pretendem os discursos políticos economicistas que esperam formar trabalhadores e consumidores para os novos tempos.

Os sentidos daquilo que fazemos também não podem ser reduzidos ao trabalho de oferecer aos estudantes um sem-número de temas e reflexões descontextualizadas ou um conjunto de atividades, avaliações e exames que nos são impostos por documentos e hábitos institucionais. Como no caso das escolas que exigem que o professor aborde todos os temas de um semestre porque os alunos devem se preparar para as avaliações da própria instituição, o que funciona como um treino para os vestibulares e exames externos. Ou em outros casos, quando se justifica a presença da excessiva quantidade de propostas a serem estudadas e

<sup>55</sup> Cf., Masschelein; Simons, “Nossas crianças não são nossas crianças...” p. 289.

<sup>56</sup> Cf., Freire, “Carta de Paulo Freire aos professores”, p. 259.



acompanhadas com várias atividades como uma forma de oferecer aos alunos conteúdos para que eles “*aprendam a pensar*” ou para “*se tornarem mais críticos*”. Não é raro que se ouça entre nós, algo que se fez inclusive presença regular em nossas anotações e registros, expressões como as que afirmam que “*os jovens não pensam porque eles não têm conteúdo*”. Em todo caso, quando compreendemos os sentidos do nosso ofício de professores de filosofia se torna bastante claro para nós que nosso trabalho não tem tanto a ver com “*ensinar a pensar*” ou “*tornar as pessoas mais críticas*”. O que fazemos no nosso trabalho, para dizer de uma forma um pouco simples e tomando certo cuidado para não o limitar, é criar condições para que os alunos sejam introduzidos em um tipo de pensamento bem específico: o pensamento filosófico, com toda sua riqueza cultural acumulada, suas leituras, métodos, processos, temas e problemas. Assim, é preciso revelar as várias entradas que a filosofia nos permite encontrar quando a estudamos e, por vezes, arriscar novas entradas e construir outras, principalmente quando os problemas a serem pensados são referentes a nossa existência ou a questões que os alunos nos apresentam em sala de aula. Afinal, “[e]studar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”<sup>57</sup>. Portanto, nosso trabalho pode ser entendido também como uma prática de exercício do pensamento, uma atividade na qual oferecemos questões ou mesmo tomamos os questionamentos dos alunos para ensaiar e trabalhar alguns temas e problemas no estudo com um pensador, um texto ou um momento da história da filosofia. Nosso trabalho é conduzir os alunos a um tipo de pensamento que possa lhes servir de subsídios, que os provoque a questionar e a argumentar sobre a si mesmo e sobre o mundo, que contribua de alguma forma para que possam ler melhor a si mesmos, e também aos outros, que lhes ajudem a compreender melhor as produções da humanidade e as riquezas do mundo.

É preciso conceber estes sentidos para que os jovens não tenham os sentidos da sua formação afuniladas precocemente pelas exigências do mercado. Dado que sabemos muito bem que este processo de afunilamento é encorajado pela competitividade, principalmente no ensino técnico. Para além disto, é preciso que tenhamos em mente também que a educação deve contribuir para que os jovens encontrem o equilíbrio entre a tensão da formação para sua vida profissional e da sua formação crítica, para que ela possa fornecer aos alunos condições de compreender a sua própria realidade, de poder examiná-la ou mesmo contestá-la, pelo exercício de questionamento dos seus próprios valores, desejos e interesses. Motivo pelo qual precisamos

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 264.

também confrontar os alunos a pensarem a respeito daquilo que está para além do seu mundo convencional<sup>58</sup>. Diante disto, devemos nos manter atentos para não reproduzir e nem reforçar as lógicas imediatistas do nosso tempo, para não pautar os sentidos do nosso ensino segundo os transitórios critérios do capital. Pois, é bem verdade que temos a realidade das camadas populares que frequentam a escola pública e sonham com alguma forma de ascensão social por meio dela, o que é muito representado em expressões como: “*as crianças devem ir à escola para serem alguém na vida*”. Discursos tantas vezes reproduzidos por nós professores, preocupados com os sentidos e utilidades do nosso ofício, também usados por muitos pais preocupados com a formação dos seus filhos, no sentido de que deveriam fazer bom uso da formação escolar para conseguir um bom emprego e alguma forma de vantagem econômica ou social. Porque ainda hoje somos forçados a acreditar que, se a educação guardou durante muitos anos sua face salvadora pelas mãos da tradição religiosa que a trouxe até nós, hoje compete à lógica do mercado “salvar” os indivíduos ao lhes oferecer os degraus da ascensão social. É preciso encontrar as saídas que nos aprisionam nesta lógica.

Principalmente porque a maioria dos discursos como estes, que têm no centro a lógica de que a escola deve ser um investimento, no qual nosso tempo e nossos esforços são aplicados na busca pela ascensão de *status* social ou benefício econômico, ajudam a desmontar o sentido público da educação. Tais discursos consolidam as políticas e práticas mimetistas da *incorrigível lógica* das relações econômicas presentes em nossa forma de ser. À medida em que o sentido formativo da escola se desliga do seu ideal clássico e se aproxima da lógica econômica, nos seus parâmetros internos, com seu funcionamento e organização completamente modificados pela camisa de forças do capital, também os discursos produzidos no interior das escolas serão fortemente impactados por esta aproximação, tal como tem acontecido em todas as estruturas da sociedade, conforme se intensificam as potências do capitalismo, do seu surgimento até hoje.

O discurso economicista, imposto à escola através da lógica econômica e que se espalha nas nossas relações sociais de modo geral, tende a nos convencer pela imposição dos seus sentidos ou pela força das suas obrigatoriedades legais, isto é, pela sua presença nos documentos da educação. Eles funcionam e trabalham para reproduzir uma lógica cujos interesses estão em nos aprisionar, e contra a qual devemos nos posicionar de modo consciente frente à responsabilidade ética e política do nosso ofício. Por isso, é importante pensar as expressões hodiernas da escola onde atuamos, reencontrando os caminhos para o

---

<sup>58</sup> Silva, “Porque filosofia no segundo grau?”, p. 163.

empoderamento do nosso próprio discurso. Uma tentativa de intercambiar experiências, no reconhecimento de nós mesmos naquilo que dizemos e ouvimos. Trata-se de um esforço para nos apropriarmos da nossa própria experiência por meio do estudo daquilo que nos acontece para além da nova forma de pensar e fazer escola. E, para isso, percebemos que é preciso ter em vista que as razões econômicas, que reconfiguram os sentidos das nossas instituições de ensino, ao reproduzirem novas formas de dinâmicas políticas no rearranjo das relações sociais, geram novas maneiras de viver e de subjetividade. Nas palavras de Dardot e Laval, “com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais, nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”<sup>59</sup>. Filósofos que tomam as leituras de Foucault sobre o neoliberalismo, em *O nascimento da biopolítica*, para afirmar também que esta nova *razão do capitalismo contemporâneo*, assumida como norma geral da vida, pode ser definida como “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens”<sup>60</sup>. Deste modo, se quisermos construir outros discursos capazes de superar ou de resistir a estes que se impõem a nós cotidianamente, é necessário efetuar nossa luta pelas palavras, para que nossas próprias palavras configurem seu espaço de poder e resistência. Devemos ter coragem de evidenciar nossa realidade e os discursos afirmativos sobre nossa prática, que nos ajudem no contra-argumento frente aos discursos normativos e regularizadores do nosso trabalho, para que possamos agir frente a estes discursos que desconhecem as implicações da nossa própria realidade, para que os sentidos não sejam limitados ou delineados por frases de efeito, chavões ou dispositivos burocráticos. Mas, para isto, é preciso forjar nossa luta pelas palavras, uma luta que exige conhecermos como a lógica do neoliberalismo produz discursos que ganham cada vez mais força entre nós, principalmente nos documentos e declarações oficiais que pretendem ditar os sentidos da educação.

---

<sup>59</sup> Cf., Dardot; Laval. *A nova razão do mundo*, p. 16.

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 16.

## 2. UMA LUTA PELAS PALAVRAS

Compreendemos ser fundamental que os professores do Ensino Médio assumam um discurso sobre a educação, sobre seu sentido, processos e perspectivas, na medida em que estes discursos nascem do esclarecimento quanto a sua própria experiência, a partir das injunções da realidade à qual pertence cada professor. E, para entender esta necessidade em seus aspectos mais gerais e particulares, é preciso também que nos apoderemos das palavras como veículos de transmissão das nossas experiências, de expressão e de transformação da realidade; é primordial que nos apoderemos, principalmente, das palavras que há alguns anos têm testemunhado contra nós, daquelas que são basilares nos discursos institucionalizados, e que pouco compreendemos embora as usemos constantemente.

Determinados a apresentar a importância desta tomada de posição, da luta pelas palavras, investimos numa investigação do nosso contexto, ou seja, das potências que forjam e forçam palavras, bem como arquitetam discursos, e dos antagonismos destas potências, do poder que as palavras carregam; compreendendo que em alguma medida as palavras servem para esconder a realidade e a conjuntura dos poderes que as formam, não nos permitindo, portanto, ver os instantes em que estes poderes passam mais despercebidos, exatamente aonde são mais evidentes. Poderes nos quais identificamos um conjunto de medidas alimentadas por discursos economicistas que forçam o redirecionar dos rumos da sociedade – uma mecânica neoliberal que empreende a condução dos destinos, alimenta discursos, justifica medidas por meio da mobilização das palavras e da imposição de sentidos.

A lógica de tais sentidos e a imposição dos discursos são tecnologias de um poder normatizador, cujas potências são capazes de limitar nossos espaços democráticos ou os sentidos políticos das nossas instituições de ensino. Trata-se de uma lógica de sentidos que ensurdece as razões públicas do lecionar. Isto significa que, em meio a tantos debates, acabamos nos perdendo no confronto com as regras de um jogo cujas leis se dão numa obscura metamorfose: a produção dos sentidos da educação pelos documentos oficiais. Desta forma, realizamos esta investigação para denunciar aquilo que está na base da incompreensão da nossa experiência, qual seja: o esquecimento do nosso saber local e dos discursos que ele pode produzir. E, por isso, julgamos que se faz necessária uma luta pelas palavras, pelo sentido das palavras no contexto em que vivemos, pelos discursos que o esclarecimento sobre o nosso próprio ofício é capaz de gerar.

É preciso suspeitar de determinados discursos, por mais simples e evidentes que eles nos pareçam, e investir aqui naquilo que Foucault chamou de *sacudir as evidências*. Sacudir o

sentido das palavras que já possuem lugar comum entre nós professores, que operam na contramão dos sentidos que nós acreditamos investir nelas: *competências, habilidades, aprender a aprender, capital humano, projeto de vida*<sup>61</sup>; e, até mesmo, a ideia de que hoje a educação passa por uma terrível *crise*, porque ela não consegue atingir seus objetivos ou não consegue responder a determinadas expectativas. Mas quais expectativas? Ou melhor dizendo, de quem são estas expectativas? As expectativas sobre a educação não são expectativas sobre o sentido da educação e daquilo que se espera do professor também? Ou seja, sobre o sentido do seu ofício?

Percebemos que há uma política hegemônica montada por redes em que o fisiologismo das forças pública e privada tendem ao favorecimento do poderio financeiro, em detrimento dos interesses públicos. Assim, os documentos da educação cumprem os propósitos de adequação às medidas do capital, as quais aparecem para muitos professores como pertinentes para a educação – no campo da economia nós já conhecemos seus propósitos –. E se, de um lado, os professores lutam para inspirar seus alunos, munidos com o discurso da autonomia, por outro, é possível que estejam também servindo ao vazio destas palavras. Para dar conta das metas exteriores ao seu campo, estão sujeitos ao assédio de outras formas de discursos, como por exemplo, dos discursos sobre a eficiência do trabalho do professor, no que diz respeito a sua capacidade de inspirar os alunos tal como os heróis neoliberais das narrativas cinematográficas. E, assediados por essas narrativas banalizadas, alimentam a esperança de que

---

<sup>61</sup> Entrevemos uma estreita relação de termos como *competências e habilidades*, dentre outros, com a lógica economicista que age na educação e constitui discursos que forçam a crise sobre o trabalho dos professores. Termos como esses fazem do professor operário da desconstrução do ensino. São também palavras que funcionam impossibilitando a formação do cidadão, porque são produzidas para fundamentar a lógica da competitividade, e não da cooperação. Elas são o símbolo da produção da vitória do individual sobre o social. A LDB explica que “[p]ara efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação” (BRASIL, Art. 36, § 17), tais como: “I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;” (Ibidem). A BNCC, nas suas considerações sobre a educação integral, levanta um conjunto de questões referentes à formação educacional na sociedade contemporânea, relativos à aprendizagem, ao ensino e à avaliação. E, sobre essas considerações, o documento afirma que: “[no] novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BNCC, p. 14). Num outro momento, quanto ao *projeto e vida* que os estudantes devem desenvolver, o que está proposto no documento é “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BNCC, p. 15).

seus alunos se deem bem nas avaliações, e façam com que o número dos gráficos do *Programa Internacional de Avaliações de Estudantes* (PISA) seja satisfatório.

Pensando nessa problemática, brevemente sintetizada acima, apresentamos neste capítulo, primeiramente, algumas considerações sobre a relação entre as palavras e as estruturas de poder, realizamos uma análise que busca justificar os motivos pelos quais precisamos construir nosso lugar nas narrativas sobre a educação. Ao nos apoderamos das palavras, promovemos nosso empoderamento discursivo, na medida em que nós mesmos construímos a identidade de nosso ofício. Em um segundo momento, interrogaremos como um contexto mais amplo de políticas internacionais acabaram gerando essa ordem na qual as palavras do currículo e dos demais documentos que regulamentam o ensino estão carregados de interesses políticos que caminham na contramão do sentido público da educação. Tratamos de buscar entender como o discurso das competências gerados na lógica neoliberal se estende para o campo da educação, constituindo, no confronto entre investimentos públicos e privados, um antagonismo de forças na produção dos documentos mencionados.

## **2.1 Sobre relações de poder e palavras**

Há um diálogo em *Alice no país das maravilhas* que podemos usar para ilustrar a questão sobre a qual pretendemos nos deter aqui. Nele, Lewis Carroll, de maneira bastante alegórica apresenta as relações entre a palavra e o poder. Um diálogo no qual Humpty Dumpty afirma orgulhosamente que as palavras que ele usa significam exatamente aquilo que ele quer dizer, ou seja, que ele possui poder sobre o significado das palavras que usa, que possui poder para manipular e determinar seus sentidos. A pequena Alice se vê perturbada com as afirmações do seu interlocutor, pois ele coloca o foco dessa discussão numa relação de poderes e não de sentidos prévios das palavras. Para ele, o sentido das palavras está consecutivamente ligado ao poder daqueles que as usam, na medida em que podem estabelecê-lo. Por isso o foco principal desta questão é saber quem vai mandar ou quem fala a partir de uma estrutura de poder legitimada, que valida sentidos, emprega certas palavras e constitui discursos certificados.

Esse diálogo nos ajuda a visualizar a necessidade de efetivar nossa luta pelas palavras, de fazermos das palavras nosso artifício de poder e de resistência frente a discursos que funcionam como veículos de potentes interesses e se constituem como discursos verdadeiros em nossas instituições de ensino público. Discursos estes que permeiam nosso trabalho e que significam nossa realidade mais efetiva, através do conjunto de leis, medidas e ações cuja essência economicista tem sua razão na lógica da economia neoliberal, tal como nos é

apresentada por Christian Laval, quando afirma que “[n]a intersecção da economia e da educação, em uma zona de recobrimento lexical, palavras de concordância, de convivência e de passagem entre as esferas permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino”<sup>62</sup>. Concepções produtoras de políticas, documentos e hábitos, e que delineiam os espaços da nossa experiência.

Nesse caso, trata-se também de uma análise da hipótese apresentada a nós por Michel Foucault em *A ordem do discurso* (2012), à qual já aludimos anteriormente, de que em toda sociedade a produção dos discursos é controlada, selecionada e organizada por procedimentos que têm como função desviar-se da realidade, da sua aleatoriedade, da sua imprevisibilidade, compreendendo o discurso não como um elemento neutro ou transparente, mas como um veículo pelo qual se exercem os poderes. Por meio dos discursos, ou do jogo de palavras permitidas, autorizadas e recorrentes, são montadas estratégias que nos capturam e nos orientam, proferidas por um lugar de privilégio e autoridade, do direito daquele que fala e detém poder discursivo sobre aqueles que o ouvem ou o leem. Aqui, temos uma relação bastante clara entre o discurso e o poder, na qual há grande rejeição de discursos que não se adequem as normas exigidas pelas estruturas hegemônicas, tais discursos são, portanto, desautorizados ou negligenciados. O que vemos então é uma relação na qual os discursos autorizados pelos poderes que os constituem expressam a verdade, enquanto os demais, desautorizados por esta condição da arquitetura dos poderes, são falsos. E há algo de indissociável entre o poder e a verdade naquilo que consideramos como discursos verdadeiros; *no verdadeiro*, ou melhor, na verdade aceita dentro de uma sociedade, mas que é de interesse especial para um grupo específico – uma verdade que não fere as estruturas já organizadas pelos poderes mantenedores do *status quo*. Estar *no verdadeiro* é pertencer ao discurso de continuidade da verdade estabelecida. Nesta dimensão, há uma estrutura social que faz a manutenção desses discursos por meio de estratégias específicas de validação de determinados valores que passam a ser oficialmente aceitos. Uma manutenção que precisa assegurar a proteção das normas frente às formas de resistência que se formam diante destas: outras realidades, outras falas, outras experiências a partir dos quais se constituem discursos diferentes dos autorizados.

É desta perspectiva que podemos afirmar que não existem palavras neutras que “[a]s palavras não são neutras mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas”<sup>63</sup>. Elas carregam significados para a produção de sentidos e de realidades por meio de discursos que moldam a maneira como nos relacionamos com o mundo, sendo forjadas pelos

---

<sup>62</sup> Laval, *A escola não é uma empresa*, p. 45.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 53.

poderes econômicos e políticos, que processam tais palavras na obscura metamorfose das suas estruturas e dos interesses que se escondem no corpo dos discursos ao redor destas palavras. Por esse motivo é importante operar “lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras”<sup>64</sup>. São lutas em que tomamos posições políticas, em que assumimos um lugar de fala, em que nos pomos esclarecidos sobre as causas pelas quais lutamos, fazendo das palavras artifícios do nosso empoderamento, do poder de criar nossos espaços de existência enquanto donos das expressões que compõem nossos discursos pedagógicos. Deste modo, assumir a responsabilidade por erigir as palavras com as quais construímos nossos discursos é fazer da elaboração destes discursos nossa forma de resistência frente à estrutura dos poderes econômico-políticos hegemônicos que se impõem a nós. Por outro lado, sabemos muito bem que é impossível se movimentar em tal luta sem conhecer as dinâmicas destes poderes, porque este tipo de desconhecimento pode causar nossa captura ou objetivação por eles. Em vista disto, nossa luta pelas palavras é nossa forma de resistência e de afirmação da nossa existência em meio a esses poderes econômico-políticos que se pretendem tão soberanos, mas cujas arquiteturas também podem ser abaladas ou fendidas pela nossa atuação.

Tomar tal posição diante das palavras é compreender que elas são os veículos nos quais nos colocamos enquanto sujeitos. Veículos nos quais expressamos nossas vontades e concepções do mundo, o que faz delas “[...] o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”<sup>65</sup>. Assim, para constituirmos nosso espaço de resistência, é necessário que nos empoderemos do direito sobre a palavra, de modo que nossas instituições de ensino sejam espaços nos quais os professores preencham seus discursos com palavras nascidas da sua própria experiência, elaboradas a partir daquilo que vivenciam, da pesquisa sobre aquilo que fazem nas escolas, da análise sobre os discursos que tecem sobre si mesmos e sobre seus espaços de trabalho, do estudo sobre sua realidade, bem como sobre o que dizem a respeito de sua realidade, e da investigação sobre os propósitos do seu ofício.

É a partir desse lugar, do de professor como uma atividade que opera sua função pelo discurso, pelo cuidado com o discurso e pela produção de discursos, que se deve assumir uma ótica de investigação que pense os sentidos e os propósitos daquilo que se faz, e que ao mesmo tempo não seja a contradição daquilo que se vive e o que se diz. Trata-se assim da constituição de nossos espaços de atuação, de uma política de expressão daquilo que se é, de abertura do

---

<sup>64</sup> Larrosa, “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, p. 21.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 21.



discurso para aqueles que desejam expressar a si mesmos pelas próprias palavras. Afinal, somos tecidos pelas palavras e tudo em nós tem a ver com as palavras, de modo que nossa vida é constituída no campo das palavras<sup>66</sup>. E, isso não quer dizer que as palavras são instrumentos dos quais valemo-nos para nos relacionar como o mundo, mas que existimos por elas e que elas constituem nossa existência. Somos palavras, e as palavras são o limite do nosso existir, por isso precisamos atuar nessa luta, porque esta é também uma luta pelo direito de existir.

A luta pelas palavras é uma luta para dar “[...] sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”<sup>67</sup>. Uma luta que se dá na rede de poderes na qual há contrapesos de forças que se impõem a nós, contrapeso de forças que fazem das palavras uma forma de velar o sentido do mundo ao qual pertencemos. É preciso que a relação entre palavra e poder esteja clara e não seja reduzida por fórmulas de simplificação daquilo que fazemos. Ou melhor, é preciso desconfiar da simplificação do sentido das palavras pensadas para o nosso meio, sem que nós mesmos tenhamos vínculo com elas; palavras cujas estruturas de poder não nos dizem respeito e escapam à nossa compreensão, tais como: *competências, habilidades, aprender a aprender, educação ao logo da vida, projeto de vida*. Formas de empobrecimento daquilo que fazemos, formas de empobrecimento daquilo que somos, porque determinam e delimitam a experiência educacional, porque direcionam seus sentidos e rejeitam a produção de outros sentidos<sup>68</sup>.

Esse conjunto de palavras faz parte das questões que levantamos todos os dias em nosso trabalho como professor, a respeito do que nos acontece no cotidiano e que pode encontrar morada em nossos nervos e em nossa carne. São palavras que compõem os discursos documentados e que funcionam como verdades estabelecidas no cotidiano educacional. Na

---

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>68</sup> Podemos também nos recordar daquilo George Orwell nos apresenta em sua obra *1984*, que trata de uma realidade distópica ou de um totalitarismo no qual se dá a anulação do indivíduo. Um totalitarismo no qual a linguagem, enquanto estrutura de pensamento, é dominada e empobrecida a partir da redução das palavras a um número cada vez menor, o que se torna um meio pelo qual a estrutura política faz com que sejam impossíveis outros modos de pensamento, numa dominação que se dá pela privação dos conceitos e que se estende através da *Novilíngua*. Eis, talvez, um dos motivos pelos quais se fala tanto em educação para o mercado de trabalho em nossas instituições de ensino, e pouco se fala sobre cultura. Quem sabe a cultura seja uma destas palavras que, na velocidade das transformações, perdeu seu sentido originário. Não esqueçamos que o principal lema do Big Brother, figura central de *1984*, é: *Guerra é paz, liberdade é escravidão, ignorância é força*. Se essas relações fazem sentido? Na obra de George Orwell, as pessoas não só a repetem, mas fazem dela para vier sua condição de alienação, uma prisão perfeita da qual o pensamento não consegue escapar. De nossa parte, quando nos questionamos sobre a relação de palavras que constituem nossos documentos oficiais, nos questionamos sobre as forças que as forjam e os caminhos pelos quais podemos escapar da sua clausura.

medida em que elas vão aparecendo no corpo dos documentos, passam a ressignificar a experiência educacional. De tal modo, “[o]s currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”<sup>69</sup>, e assim como consta na BNCC, as aprendizagens essenciais definidas “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”<sup>70</sup>. Competências e habilidades listadas nesse documento, que devem ser desenvolvidas na escola para que os alunos constituam as bases sobre as quais aprenderão ao longo de toda vida. Alunos que devem, por sua vez, ter como perspectiva seu próprio projeto de vida. No entanto, há uma série de contradições no trabalho do professor no que diz respeito a essas exigências. Exemplo disso ocorre quando alguns professores afirmam fazer questão de seguir o que é exigido pelos documentos: “*a matéria que eles vão estudar é a que é exigida pelo currículo; eu não abro mão disso!*”. É comum também, sobretudo nas reuniões pedagógicas, afirmações como “*ensinar tudo tendo em vista habilidades e competências*”. E ainda, em outros momentos: “*é o que a lei exige, temos que seguir os caminhos da política*”.

Estas afirmações supracitadas, extraídas dos cadernos de nota, são comuns tanto nas reuniões pedagógicas quanto em vários diálogos escolares. A primeira afirmação, por exemplo, sobre o conteúdo exigido pelo currículo, na qual a professora afirma “*eu não abro mão disso!*”, apareceu durante um conselho de classe, em meio aos debates sobre o que devemos fazer para melhorar o desempenho dos alunos, como deveríamos trabalhar para que eles tivessem melhor rendimento nas aulas. Ela é uma resposta direta ao momento em que é sugerido que outros conteúdos, diferentes daqueles que constam no currículo, poderiam ser abordados em sala de aula para ajudar os alunos com as notas. Do mesmo modo, as outras duas expressões, sobre as competências e habilidades e sobre as exigências da lei, são comuns nas reuniões de planejamento anual. Nessas reuniões é constantemente reforçada a ideia de que os professores devem sempre seguir tudo que a legislação exige para proteger sua vida funcional. Da mesma forma, é constante a imposição em todas as reuniões de planejamento ou de conselho de classe de que o ensino deve estar pautado no que exigem as competências e habilidades previstas nos documentos oficiais. É constantemente destacado que nossa prática deve se adequar às exigências da burocracia administrativa.

---

<sup>69</sup> Cf. Brasil, *Leis de diretrizes e bases da educação*, Art. 36, § 5º. Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016, e que recebe nova redação com a lei 13.415, de 2017.

<sup>70</sup> Cf. Brasil, *Base Nacional Comum Curricular*, p. 8.

Em muitos casos, no uso cotidiano, palavras como habilidades e competências não passam de chavões, parecem produtos do senso comum sobre os deveres do professor. Frases feitas que se encontram com muita facilidade tanto nos discursos mais simples dos recém-formados quanto nos dos veteranos. No entanto, essas palavras permanecem sempre como incógnitas, pois mesmo sem compreendermos exatamente o que elas dizem, encontram sempre seu lugar nas reuniões escolares e nas formações dos professores. “*O que os nossos alunos têm que aprender? Eu não sei!*”. É comum na maioria das reuniões e diálogos questionamentos como: “*O que são competências e habilidades?*”. Ou, “*O que é a competência e quem são os competentes?*”; e, também, “*Eu não sei e nem consigo entender qual o sentido do ensino de competências e habilidade*”. Do mesmo modo, muitos questionamentos são movimentados sobre o sentido de *formação ao longo da vida, aprender a aprender e projeto de vida*.

Geralmente essas inquietações são questões postas em diálogos pelos corredores da escola ou em pequenos grupos de professores que se mostram preocupados com as exigências em torno do seu trabalho. Se, durante as reuniões pedagógicas, competências e habilidades aparecem como conteúdos centrais a serem ensinados para que os professores possam desenvolver seu trabalho, no fim, é grande o número de professores que, pra além de não compreenderem o que essas palavras significam e como elas podem fazer parte do processo formativo, afirma não compreender o sentido de um ensino que se pautem em competências e habilidades.

Tais palavras funcionam como veículos de poderes que regem nossa conduta, reforçando um imaginário sobre a educação e criando objetivos estrangeiros em seus espaços. Objetivos produzidos pela lógica do capital, formando pessoas prontas a responder a razões econômicas neoliberais. Isso porque, assim como vimos até então, a lógica do capital investe na construção de uma escola destinada a um tipo de sociedade bastante específica, uma sociedade na qual imperam os sistemas de produção em massa, o consumismo e as transformações da economia para o consumismo. Afinal, “[...] os ‘novos homens’ a formar, se se presta atenção aos discursos mais correntes, são, prioritariamente, os trabalhadores e os consumidores do futuro”<sup>71</sup>. Tal formação de trabalhadores e consumidores tem sido incumbência da escola, como podemos observar nas análises realizadas por Laval, em sua introdução de *A escola não é uma empresa*, na qual ele mobiliza alguns argumentos da tese central de sua obra, a saber, a compreensão de que a lógica econômica através do discurso neoliberal de transformação e desenvolvimento da escola age para monopolizar nossos espaços

---

<sup>71</sup> LAVAL, *A escola não é uma empresa...*, p. 43.

de atuação. Em sua obra de modo geral, ao expor as dinâmicas desta lógica do neoliberalismo, o autor nos oferece contribuições para que sejam rastreados os sentidos desses discursos dominantes, como interferem nas estruturas da escola, bem como seus efeitos e impactos sobre nós. Para ele, as transformações do neoliberalismo buscaram promover a adaptação da escola segundo a predominância dos interesses econômicos. Por este motivo, Laval afirma que “[a] escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”<sup>72</sup>.

Este valor econômico da escola funciona segundo a razão da competitividade de nossa sociedade, que está diretamente ligada à lógica da superação, da transformação e da atualização, numa razão regida pelas dinâmicas do nosso sistema econômico global no qual as instituições de ensino público deixam de prestar seus serviços para o cuidado com a cultura e com os valores políticos. “Ela [a escola] era principalmente voltada à formação cidadã, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor”<sup>73</sup>. Agora ela passa a se preocupar com a formação do consumidor e do perfeito proletário neoliberal.

Para Laval, esse é o efeito da grande onda neoliberal que se estendeu sobre a educação no ocidente desde os anos 1980, e que contou com a intervenção de grandes organizações internacionais como a *Organização Mundial de Comercio* (OMC), a *Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento* (OCDE), o *Banco Mundial*, o *Fundo Monetário Internacional* (FMI) e a *Comissão Europeia*. Organizações que criaram uma condição global na qual as avaliações que elas submetem a cada país fornecem resultados que servem como meio de comparação entre os desempenhos de todos eles. Neste sentido, por meio da lógica das competitividades internacionais, são desenvolvidos discursos políticos globais de expressiva condução da vida dos indivíduos.

Como consequência direta disso, as condições da educação foram ainda mais precarizadas, e os filhos das camadas mais populares tiveram seu direito à educação cerceado e seus destinos limitados. Essa nova ordem, “[...] permite atualizar e relacionar as avaliações políticas concretas, resgatar o sentido de práticas e de políticas *a priori* disparatadas”<sup>74</sup>; políticas essencialmente neoliberais que se apresentam às escolas como solução para os problemas sociais e que pioram ainda mais a condição da sociedade e das escolas, na medida em que a formação dos jovens se destina ao mercado de trabalho, num mundo de oportunidade para

---

<sup>72</sup> LAVAL, *A escola não é uma empresa...*, p. XII.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. XVII.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. XIV.

poucos e que agrava as condições da competitividade, fazendo com que as desigualdades sociais se tornem mais evidentes.

Nova ordem que é fomentada pela ideia de uma escola que não mais deve se preocupar em transmitir aos seus alunos um saber cultural acumulado ao longo dos anos, ou seja, de que a escola não é mais o lugar da transmissão do conhecimento, a não ser que este seja útil às variações da própria estrutura mercadológica na qual o indivíduo se encontra. Assim, a lógica do capital age de modo que as escolas funcionem para o favorecimento do consumismo, em função do mercado e para o mercado. Disto resulta que algumas palavras próprias do espaço da economia migraram para os espaços educacionais, e, assim, é comum ouvirmos falar hoje, por exemplo, em uma educação que precisa se preocupar com as transformações do nosso tempo – com as *mudanças* no mercado de trabalho –, ou algo sobre o fato de que as pessoas devem se atualizar – a ideia de *atualização* própria das indústrias modernas que estão sempre renovando seus produtos para chamar a atenção dos clientes –, ou, ainda, que devemos sempre buscar melhorar nossas práticas e nossas capacidades – a imagem de que devemos melhorar sempre associada à ideia de *desenvolvimento* ou de progresso econômico. Logo, devemos estar sempre prontos ao mercado.

Numa outra direção, é preciso pensar uma educação emancipadora e preocupada com a formação de pessoas autônomas, um ensino que esteja voltado mais para a transmissão da *cultura*, da *história* e da *crítica*. Mas as ideias de autonomia e de emancipação, na nova ordem política, não escapam à lógica da economia, de maneira que tanto será emancipado quanto será autônomo quem possuir as condições necessárias para poder se manter produzindo e consumindo no mercado. Pois, “Na sociedade de mercado, o consumo ultrapassa a transmissão”<sup>75</sup>, e “os objetivos que se pode dizer ‘clássicos’ de emancipação política e de expressão pessoal, que estavam afixados para a institucionalização escolar, são substituídos pelo imperativo prioritário de eficácia produtiva e de inserção profissional”<sup>76</sup>. Assim, esta lógica opera, no novo modelo escolar, a sua *desinstitucionalização*, *desvalorização* e *desintegração*<sup>77</sup>.

Para responder às dinâmicas neoliberais que insistem na concepção de uma sociedade que deve impor certa formação aos indivíduos para que estes atendam as demandas de um sistema econômico sempre em transformação, sempre em desenvolvimento e atualização, os indivíduos são forçados a viver sobre o mesmo ritmo, sem nunca acabarem nada, com

---

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. XVI.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. XII.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. XII.

formações permanentes, na insegurança e na busca pela atualização das suas potencialidades de subserviência aos meios dos quais retiram a subsistência da vida. Essa lógica econômica exige que os indivíduos se compreendam como uma empresa na qual eles mesmos devem investir, constituindo-se como empreendedores de si mesmos, que pensam segundo a lógica do capital na maior parte do dia. E, neste ponto, o discurso das competências é fundamental para sustentar concepções pedagógicas preocupadas em formar esses indivíduos capazes de responder a tal lógica. De modo que os indivíduos devem fazer uso das próprias competências para executar os empreendimentos que farão em si mesmos, e a escola é um espaço no qual cada indivíduo deve desde cedo desenvolver as habilidades para o uso das suas competências. Mas como a lógica do capital opera constantes transformações no mercado e espera sempre mais que estes indivíduos competentes estejam aptos às exigências dessas transformações, é necessária uma formação constante, uma “*formação ao longo da vida*”, uma formação na qual os indivíduos possam desenvolver seu próprio “*projeto de vida*”.

É Michel Foucault quem, mais uma vez, nos oferece algumas das vias para compreender a dimensão que tem assumido o discurso das competências. Esse discurso é essencial na efetivação da competitividade que a razão econômica fomenta entre os indivíduos. Ele é fundamental na produção de um tipo específico de sujeito: o sujeito das competências, que se torna administrador de si mesmo e precisa administrar essa competência que possui. Esse novo sujeito, dotado deste capital humano denominado competência, é o efeito do discurso de progresso, desenvolvimento e atualização da lógica do capital. É a partir desse tipo específico de sujeito que é pensada a pedagogia das competências.

Em 1979, Foucault dedica uma das suas aulas especificamente ao tema do capital humano e, em sua leitura, ele nos mostra como a teoria do capital humano é um dos aspectos do neoliberalismo, uma outra dimensão do *homo oeconomicus*, um indivíduo cuja essência é indissociável da lógica do consumo e dos processos de produção.

Na apresentação dos processos que tornaram possíveis a teoria do capital humano, ele compreende o salário dos trabalhadores como uma renda produzida pelo capital humano, e que este capital é toda a condição física e psicológica que o trabalhador dispõe para o mercado. Assim, o trabalho comporta uma aptidão, uma competência. Para Foucault tal aptidão para o trabalho, ou tal competência, a saber, a capacidade de poder realizar uma atividade produtiva ou de poder fazer alguma coisa, não pode ser separada do trabalhador competente. Deste modo, o cidadão competente é uma máquina a serviço da lógica do capital, que produz a sua manutenção, muito mais do que consumidor, uma vez que todo consumidor é também um produtor na medida em que produz satisfação.

De qualquer forma, o *capital-competência*, ao qual se refere o filósofo, não é necessariamente uma concepção de força de trabalho ou meio pelo qual o trabalhador garante o seu salário. Ao invés disso, é um capital que está sobre os cuidados daquele que o possui, gerenciado pelo próprio indivíduo. Assim, o indivíduo se torna, pelo cuidado com esse capital, empresa de si mesmo. Em outras palavras, o indivíduo se torna gerente de um capital ou de uma competência que ele administrará para produzir a sua própria renda. O sujeito se torna empresa de si mesmo na medida em que está pronto para investir em si mesmo, no modo como pode desenvolver as *habilidades* necessárias para o uso das suas *competências*.

Nisto consiste a reformulação do *homo oeconomicus* – parceiro de troca numa relação de utilidade e necessidade – para o indivíduo que é empresário de si mesmo, aquele que é seu próprio capital, produto e fonte de renda. O *homo oeconomicus* neoliberal tem sua remuneração correspondente a este capital que lhe é atribuído, “[...] capital esse que vai ser chamado de capital humano, na medida em que, justamente a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador”<sup>78</sup>. Mais adiante, o filósofo explica que o capital humano é composto de elementos “[...] que são inatos e de outros elementos que são adquiridos”<sup>79</sup>. Assim, assegura que o desenvolvimento das competências, e da sua utilidade para o mercado, para se converter em uma *competência-máquina* produtora de renda e desenvolvimento econômico, pode ser garantida pelo investimento educacional. Um investimento educacional que, para o neoliberalismo, está além do desenvolvimento escolar ou da formação educacional. Ela se dá desde a tenra idade, nas primeiras relações familiares, no tempo em que a mãe passa ao lado dos filhos e lhe dedica seu afeto e, também decorre dos estímulos culturais que os pais oferecem aos filhos, pois estes cuidados constituem os elementos do capital humano.

Assim, o filósofo reconhece tal política do desenvolvimento infantil como responsável pela promoção do capital humano. Trata-se de um controle sobre o modo como devem se dar as relações familiares nos primeiros anos de vida dos filhos, para que estes venham a ter valor econômico ou que sejam economicamente úteis. Além das questões de níveis sociais, Foucault também analisa todo o desenvolvimento de uma forma de governamentalidade, de condução das condutas, própria do mundo neoliberal para a produção de um sujeito dotado da “competência-máquina”.

Por esses caminhos, vemos como se dá o modo de produção contemporânea no neoliberalismo, como seus discursos são mantenedores de tal subjetividade, do indivíduo das

---

<sup>78</sup> Foucault, *O nascimento da biopolítica*, p. 312.

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 312.

competências. Indivíduos cujos investimentos feitos neles, por uma política de cunho econômico-psicológico, se refletem nas inovações produzidas ou nas descobertas realizadas. Nas palavras de Foucault: “se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto de investimentos que foram feitos no nível do próprio homem”<sup>80</sup>.

Foucault nos mostra assim, toda uma análise sobre essa concepção de competência, a partir da qual entendemos como este discurso está presente na escola hoje, como se dão as relações entre o neoliberalismo e os propósitos do aprisionamento da educação segundo as exigências da qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Uma educação cujo objetivo consiste em tornar a pessoa apta ou qualificável para as oportunidades de emprego. O que é por sua vez um discurso muito comum na realidade educacional hoje, e que é, na maioria das vezes, carro-chefe das propagandas das instituições de ensino de nível médio e superior.

Como sabemos, desde o contexto da *nova LDB* (lei 9394/96)<sup>81</sup> os discursos de formação educacional começam a fazer da pedagogia das competências dispositivo<sup>82</sup> educacional concentrado em responder às necessidades do mercado, responsabilizando os indivíduos por sua qualificação e preparação para atuação nesse meio. Em contrapartida, falar em educação como transmissão de conhecimento se torna hoje absurdo. Assim, compreendemos que o nascimento da pedagogia das competências é uma resposta à flexibilidade dos sistemas de produção. Isto é, este discurso é reflexo das medidas empregadas pelo mercado para enfrentar a nova realidade da sociedade pós-industrial, que é uma realidade de escassez de emprego, própria da lógica do capital, de acúmulo de renda e do barateamento dos meios de produção.

Desde o início, o que caracteriza a empregabilidade da noção de competência nos meios educacionais é a ideia de que o sujeito passa a ser o principal responsável pelo desenvolvimento e renovação de si mesmo, ou, como nos alertou Foucault, o sujeito se torna empresa de si mesmo. De modo que somente aqueles que administrarem bem suas competências poderão concorrer a uma vaga no mercado; lógica que potencializa ainda mais a noção de competitividade, uma vez que a responsabilidade é transferida para o campo privado

---

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 318.

<sup>81</sup> Cf., Alves, D. J. *O espaço da filosofia no currículo ....*, conferir também: Saviani, D. *A nova lei da educação...*

<sup>82</sup> Sobre esta noção *dispositivo* em Foucault, Veiga-Neto afirma que “ele designa todo um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações. Tais elementos são de diferentes ordens, de diferentes naturezas: discurso, instituição, teorias, regulamentos e leis, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, arquiteturas etc.” (Veiga-Neto, 2008, p. 175). O que Foucault chama de dispositivo é a teia de relações que mantêm a prática de poderes e desempenham determinadas funções estratégicas, sendo o objetivo principal dessas relações de poderes fazer funcionar o poder de uns sobre os outros.



de cada sujeito, como uma composição essencial de cada um. Quer dizer, cada sujeito é responsável por fazer com que suas competências rendam lucro no campo em que desenvolvem suas atividades, ou pela rentabilidade das suas competências no *ranking* de produtividades.

Numa outra dimensão política, a noção de competências alivia cada vez mais as responsabilidades do governo no que tange à criação de políticas de emprego e renda, ou em relação ao incremento de projetos referentes ao desenvolvimento social, uma vez que toda a responsabilidade sobre o emprego e a renda está nas mãos do próprio sujeito, que deve gerenciar suas competências de modo a que elas lhe deem sucesso na vida. Cada indivíduo é responsável por fazer da sua renda o melhor possível, independentemente das políticas econômicas e das políticas de emprego. Ele é o responsável por se preparar para se tornar um “vencedor” no mercado de trabalho, atualizando-se e buscando investir naquilo que o mercado exige na sua transitoriedade flexível.

O neoliberalismo espera, assim, compelir os sistemas educacionais para que estes se tornem um investimento para o desenvolvimento do capital individual, em detrimento do cuidado com a riqueza do bem comum. Deste mesmo modo, é sustentada, pelo próprio sistema econômico, uma lógica social na qual cada indivíduo, isolado dos demais, busca a própria subsistência, e muito dificilmente tem tempo para os cuidados com o bem público. O mercado e sua flexibilidade (mudança e adaptação constantes) exigem atenção integral do indivíduo no desenvolvimento de si mesmo, das suas competências e atualização.

De nossa parte, o que nos cabe é reconhecer e aprender como estes discursos neoliberais são aplicados e funcionam nas escolas para justificar os sentidos da educação. Para que também nós professores não operemos em favor do mercado, de modo que o sentido e a prática do nosso ofício não se reduzam à formação dos trabalhadores flexíveis disponíveis para a transitoriedade do mundo mercadológico. Além do mais, é importante que nos reconheçamos naquilo que fazemos, para estar mais cientes de quem somos e do trabalho que executamos, de modo a não nos deixarmos capturar e alienar pelas seduções e estratégias desses discursos, bem como para persistirmos na compreensão dos seus desdobramentos mais sutis, nas diversas formas como podem se apresentar em nossos espaços de atuação. Isto é importante para não darmos continuidade e nem fortalecermos projetos que almejam fazer da escola um espaço que se limite a garantir às pessoas uma formação cuja única preocupação é habilitar os indivíduos para concorrerem a uma vaga no mercado de trabalho. Também é importante termos consciência de que estes projetos políticos neoliberais acreditam que a escola deveria trabalhar com seus alunos o desenvolvimento de competências gerais que pudessem corresponder a tal realidade, ficando para trás a formação integral dos indivíduos. A questão pedagógica

fundamental da escola deveria ser ensinar aos indivíduos conhecimentos necessários para que eles tivessem capacidade de resolver os mais diversos problemas possíveis em seu cotidiano, isto é, no cotidiano das empresas. Ela é coagida a “[...] ensinar uma base de competências necessárias ao trabalho polivalente e flexível”<sup>83</sup>. É preciso estar atentos e cientes das nossas possibilidades de resistência a estas coações.

Há também outra característica fundamental do culto às competências, a saber: o fato de elas serem uma apologia ao poder individual<sup>84</sup>. São tomadas como se fossem um produto mágico que se apresenta independentemente das relações sociais. E isto consiste, mais uma vez, na contradição para a qual temos chamado a atenção, qual seja, a relação trabalhador-cidadão. Pois, se nos pautamos neste discurso das competências, não pode a educação pública se comprometer em formar um cidadão consciente e comprometido com as virtudes públicas, com os demais indivíduos e com a sociedade de modo geral. Afinal todos aqueles que estão convencidos dos seus méritos, atingidos pelo uso das suas competências individuais, se sentirão pertencentes ao mercado como engrenagens perfeitas. Engrenagens geradas pela lógica do capital e mantenedora desta mesma lógica. De modo que não é raro que tais indivíduos acreditem não dever nada à sociedade, ou acreditem que tudo foi fruto do trabalho das suas mãos e do seu esforço individual, porque *suas* competências e *suas* habilidades são tudo de que precisam para poder *vencer na vida*. Nada se deve à sociedade, nem mesmo quando se estudou numa instituição pública.

Por este motivo, a missão da escola não pode estar alinhada aos objetivos do mercado, não deve se limitar a oferecer as condições para o desenvolvimento do *capital humano*, na formação dos novos indivíduos, não deve cair no discurso que pretende fazer dela uma instituição flexível. O próprio professor, como um dos principais agentes da formação escolar precisa descobrir, construir ou fortalecer as resistências frente à integração dos discursos de dominação do espaço escolar. Pois, a responsabilidade política e ética do nosso ofício exige de nós que tomemos uma posição diante deste contexto de tensão no qual os interesses comerciais se evidenciam nos espaços da educação pública, fazendo-nos retomar o problema do sentido público da educação e, conseqüentemente, do nosso ofício de ser professor, o sentido do nosso trabalho. Trata-se de um quadro em que documentos públicos da administração educacional, escritos a partir da relação público-privado, são estruturados por palavras cujas funções empreendem o esvaziamento do sentido público da educação e o esvaziamento do sentido público do ofício do professor, e, ao mesmo tempo, a tensão desses discursos é ocultada pela

---

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>84</sup> Cf. Ferreira, “O trabalho dos professores...,” p. 125.

impressão de que se chegou a um consenso apresentado no corpo dos documentos. Assim, certas palavras presentes nestes documentos são usadas ideologicamente tanto para esconder a realidade quanto para exercer alguma forma de controle.

Por isso, é preciso uma insubordinação, e, para tanto, a fusão sentido/prática é algo importante, ou seja, é necessário que a prática constitua os sentidos daquilo que fazemos e que estejamos cientes dos sentidos de nossa própria prática, de modo a encontrar e inventar potências capazes de romper com as predeterminações impostas a nós por um ensino pautado na pedagogia das competências. E, sabendo que uma das principais características das competências é a adaptabilidade a qualquer situação, já que o indivíduo competente é aquele que está preparado para pensar e se mobilizar habilmente para responder às casualidades do mercado, à instabilidade dos negócios, correndo atrás das oportunidades do comércio para encontrar seu lugar de sobrevivência nele apesar de todas as adversidades, devemos nos questionar se nós escolhemos de fato jogar este jogo e se aqueles que educamos também o escolheram para si. De outra maneira, devemos perguntar se todos nós, como professores, estamos dispostos a *aprender a aprender*, para nos adaptarmos constantemente às exigências das novas políticas educacionais, e se os estudantes também abraçaram para si o *aprender a aprender*, para se responsabilizarem pelo próprio aprendizado, para se entregarem por conta própria ao mar de incertezas do mercado neoliberal, no seu acirrado campo de competitividade que faz uso do mínimo de mão de obra para o máximo de trabalho.

A dedicação que prestamos, então, no estudo sobre nossa prática, seus sentidos e suas formas de contraposição aos discursos do capital, é nosso recurso para resistir à redução da educação imposta pela teoria do capital humano, que consiste na formação perfeita do trabalhador flexível, cujo “essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda a sua existência a aprender o que lhe será útil profissionalmente”<sup>85</sup>.

Ainda na linha destas considerações devemos observar, por exemplo, que se hoje vemos fortes tensões no corpo da Base Nacional Comum Curricular, tanto pelos debates que ela tem suscitado quanto pelo contexto político que a tem gestado, então precisamos observar que este projeto de uma base nacional para o ensino talvez remonte a períodos anteriores da nossa história<sup>86</sup>. Pois, há bastante tempo é comum a proposição de projetos cujas preocupações se justificam com discursos que afirmam uma educação que tem suas finalidades mais voltadas para um ensino próximo das realidades do aluno, sem, no entanto, deixar muito claro para todos aqueles que trabalham com educação o que isso significa exatamente. Afinal, educar para a

---

<sup>85</sup> Cf. Laval, *A escola não é uma empresa...*, p. 49.

<sup>86</sup> Cf. Macedo, *Base Nacional Curricular...*, p. 1532.

realidade é conformar os estudantes segundo a realidade a qual pertencem ou ensiná-los a ler e a agir autonomamente nesta realidade para que a mesma seja transformada por eles? De qualquer forma, a ideia de uma BNCC já está presente no imaginário político nacional desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB/96, que estabelece a associação entre Estados, Distrito Federal e municípios na regulamentação e norteamto do Ensino Básico.

Mas bem sabemos que há uma divergência na construção das políticas públicas educacionais brasileiras que derivam em grande medida da formação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos seus impasses frente ao Ministério da Educação. Nasce aqui uma divisão na competência para legislar sobre o currículo, uma vez que as atribuições do Conselho Nacional de Educação são também normativas e que ele deve assessorar e deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação<sup>87</sup>. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/96 – são um documento fruto desse antagonismo político, pois ambos os lados, para encontrarem um consenso na sua elaboração, fizeram dele uma diretriz curricular geral e não obrigatória<sup>88</sup>.

Esse cenário também ficou marcado pelo interesse de grupos privados e organizações financeiras que interferiram nas políticas públicas educacionais, influenciando diretamente a elaboração dos seus documentos. Eles encontraram resistência, contudo, frente àqueles que estavam mais preocupados com a construção de um ensino público voltado para a transmissão do saber acumulado e somado à perspectiva histórico-crítica; perspectiva esta que ganhou mais força no início dos anos 2000, com a mudança de governo, o que facilitou maiores meios de democratização dos debates sobre a educação, bem como o fortalecimento de grupos que até então estavam enfraquecidos. Essa nova política de governo garantiu a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados nos debates sobre a qualidade do ensino e da elaboração dos documentos educacionais<sup>89</sup>. Por outro lado, “[...] as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantia da qualidade [social] da educação. A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi

---

<sup>87</sup> Ibidem.

<sup>88</sup> É importante considerar também que as demandas de um contexto político muito mais amplo pareciam não se satisfazer com esse resultado, uma vez que as políticas da educação determinadas pelo Banco Mundial nos anos 1990 se concentravam na centralização dos currículos, na avaliação e na formação de professores. Também com o objetivo de facilitar o trânsito entre os diferentes países, tal política de padronização curricular, já comum na Europa, e exigida pelos acordos comerciais, começava a se fazer cada vez mais forte na América Latina. Assim, países como a Argentina criaram, em 1995, seus *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Básica*, no mesmo ano em que o Paraguai criou os *Programas del Estudio*, e o Uruguai, seu *Plan Piloto-Currículo Experimental*. No Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) nasceu em 1997. Todos eles são documentos desenvolvidos para facilitar as relações econômicas entre os países mencionados, que viviam no mesmo período forte influência das grandes potências econômicas, submetendo-se a elas (MACEDO, 2014).

<sup>89</sup> MACEDO, *Base nacional comum...*, p. 1535.

retomada, em 2009 [...]”<sup>90</sup>. E, a principal questão que estava no centro deste debate persistia em constituir uma educação pública com mais qualidade. No entanto, tendo a perspectiva da lógica econômica flutuante, imprecisa e veloz do mercado funcionando também na administração das políticas educacionais, no *ethos* social e em todo o contexto desta metamorfose dos documentos educacionais, as palavras de ordem como *competências e habilidades, formação ao longo da vida e projeto de vida* ganharam presença no corpo desses documentos<sup>91</sup>.

Os debates sobre a qualidade da educação que apresentam diante de nós o contexto da crise da educação pública, e que na maioria das vezes faz o próprio professor se ver como produtor do dito fracasso nas escolas, exige das nossas instituições um ensino de qualidade. A principal questão que devemos enfrentar diante destes discursos que assediam a educação exigindo dela mais qualidades é entender de onde emanam as determinações políticas que dizem o que é uma educação de qualidade e que parâmetros são constituídos no ideário político educacional para mesurar a qualidade da educação. E isto é importante e tem a ver com nossa experiência cotidiana porque remonta às respostas que devemos dar à sociedade para que nosso trabalho seja considerado de qualidade satisfatória frente àquilo que nos é cobrado pelas políticas educacionais vigentes. Ao mesmo tempo nosso impasse está em considerar que a educação não deve simplesmente se submeter a oferecer respostas a modelos políticos dominantes, se ela pretende gerar alguma forma de transformação da realidade. Consequentemente estamos em um impasse que nos afeta diretamente quando pensamos os sentidos do nosso trabalho pedagógico, pois a quem devemos prestar contas do nosso trabalho? Diante disto, a lógica do mercado aparece como uma resposta à ineficiência do poder público de construir uma educação de qualidade para servir ao próprio mercado.

Ao que nos parece, os parceiros das redes de interesses privados estão produzindo novas formas de governamentalidade, ao atingirem sua eficiência em meio aos debates sobre a qualidade da educação. As instituições privadas estão vendo nas falhas do Estado um espaço de investimento rentável, e, assim, participam dos debates na constituição da BNCC, articulando argumentos em torno da comparação dos resultados escolares em diferentes países com a ideia de modernização da educação, de modo que os parâmetros sejam propostos pela iniciativa privada, que, para além de financiar projetos públicos, busca geri-los. E acabam assumindo a tônica dos debates na estrutura do Estado. Desta forma, esses grupos ditam quase

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 1534.

<sup>91</sup> *Ibidem*, p. 1534. “Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO, 2014, p. 1539).

que isoladamente, com relação ao domínio público, o que é uma educação de qualidade. São eles mesmos que tomam a frente na determinação dos padrões de avaliação do ensino básico. Eles definem os padrões da avaliação, determinando o que é fundamental para que o aluno chegue à universidade, para que consiga um emprego ou para sua vida de modo geral.

Estes discursos hegemônicos constroem uma arquitetura que espera delimitar os processos educacionais e estabelecer certa forma de controle sobre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido nas nossas escolas. Mas como sabemos a realidade sempre escapa às tentativas empregadas para o seu aprisionamento, e na escola não é diferente. Dado que, por mais que os discursos hegemônicos imprimam certo assédio sobre o trabalho dos professores, tente delinear ou controlar suas atividades nas escolas, cada escola em si possui suas próprias necessidade e sua própria realidade, o que nos força a sempre estabelecer diálogos entre nós professores, a produzir diferentes abordagens pedagógicas e projetos a serem implementados pela elaboração de currículos que não têm qualquer compromisso com essa lógica econômico-política dominante porque o que os gesta são as inquietações do professor com sua própria realidade. O que não está dissociado dos modos como ele assume para si os sentidos do seu trabalho e a sensibilidade que possui para compreender sua própria realidade. Desta forma, no que diz respeito ao nosso trabalho como professores de filosofia do Ensino Médio e à concepção dos sentidos que tal ofício tem frente às exigências que lhes são feitas, é importante não esquecer que a disciplina de filosofia tem uma história de resistência e de compromisso com a qualidade da educação pública, sempre pensando este compromisso com a qualidade da educação como uma maneira de tornar nossas instituições de ensino espaços que proporcionem formação mais integral e mais comprometida com a cultura e com a sociedade que com as exigências do mercado ou da lógica econômica.

### 3. A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E AS FORMAS DA RESISTÊNCIA

Gostaria de intercambiar ainda algumas expressões que podem nos ajudar a compreender o lugar próprio da filosofia em nossas instituições de ensino público. Talvez algumas delas sejam mais comuns em outras realidades escolares do que propriamente uma questão específica do que temos vivido. Sem mais, podemos dizer que, apesar de ser crescente a lógica empresarial e economicista na elaboração das nossas políticas educacionais e da escola ter se reconfigurado de forma mais tecnicista e com pedagogias mais pragmáticas, não é incomum que muitos professores afirmem “*acreditar em uma educação mais humanista*”, que o “*dever da escola é de fato formar cidadãos*” e que “*a escola é o único espaço da cultura de muitos lugares*”, de modo que há um compromisso solidário de muitos professores com a formação cultural e humanística dos jovens. Compreende-se tal formação cultural e humanística como um conjunto de valores necessários para a construção de um projeto educativo voltado para o cultivo de uma escola mais integral e, portanto, mais comprometida com os indivíduos que a frequentam. Isto é, uma escola mais comprometida ética e politicamente com os valores sociais de um grupo. Por outro lado, muitos dizem que “*é difícil formar cidadãos quando não se sabe o que deve ser ensinado e por quais propósitos*”, por aqueles que pensam a escola na sua realidade prática mais efetiva e agem quase que solitariamente entre exigências burocráticas de uma sociedade mercadológica e as emergências da sua realidade mais palpável.

Todas essas expressões destacadas no parágrafo acima apareceram durante uma reunião de professores, na qual dialogamos sobre o sentido da educação logo após a exibição do filme “Pro dia nascer feliz”, direção e roteiro de João Jardim<sup>92</sup>. E, segundo a lógica deste diálogo, percebemos que quando o professor afirma acreditar em uma educação mais humanista, seu comentário está calcado numa educação comprometida com o social. Pois, dentre as suas observações, o mesmo professor destacou ainda que as realidades que o filme apresenta nos ajudam a compreender as dificuldades que temos na escola. Segundo ele, a escola tem ainda um importante papel social a cumprir, não devendo se limitar somente à

---

<sup>92</sup> Este documentário aborda as dificuldades da educação brasileira e as desigualdades que existem nos mais variados sistemas de ensino público nacional. Apresenta principalmente os problemas enfrentados por professores e alunos, suas questões sociais e econômicas, seus conflitos diários e suas expectativas quanto à escola e à vida. Ele também deixa claras as diferenças existentes entre a escola pública e a escola privada, no que se refere aos aportes materiais necessários para o bom atendimento para a formação dos mais jovens. Acredito que esse documentário nos foi apresentado no dia da reunião para que pudéssemos dialogar principalmente sobre as questões que dizem respeito à precária condição social de muitos alunos, aos poucos subsídios materiais da escola e ao impacto destes fatores sobre a realização do nosso trabalho nela.

escolarização. *“A escola só de escolarização? A escola está para além disso!”*. Então, na exposição das suas compreensões sobre o filme, ele desenvolve uma pequena crítica à política de abandono das escolas e do impacto que isso tem sobre a atividade do professor e da vida dos alunos, dizendo ainda que no trabalho dos professores *“está faltando tudo, está faltando estrutura social. A escola é o único espaço da cultura de muitos lugares”*. Esse mesmo professor, depois de pontuar as diferenças sociais e seus impactos sobre as escolas, observa que *“os problemas sociais vão se refletir na escola”* e que *“se a escola não fizer a diferença, vai ser muito complicado”*.

Depois, aproveitando a fala daquele que o antecedeu, uma professora diz que *“a escola que a comunidade cuida é sempre melhor”*, apesar das dificuldades da comunidade. Para ela, *“o dever da escola é de fato formar cidadãos”*. Num outro momento, no qual ela retoma a palavra, afirma que esse é o compromisso do professor. *“Nós somos professores, nós temos que formar cidadãos”*. Por fim, quando outro professor toma a vez para falar sobre o filme, ele chama a atenção para o fato de o filme transmitir o que dizem os professores do ensino básico e não somente autoridades como diretores e pesquisadores da educação. Ao mesmo tempo, no seu discurso, há uma denúncia sobre a falta de credibilidade que a fala do professor foi tomando ao longo dos anos e a importância de retomarmos os discursos sobre a escola. Para ele, *“a ausência do professor é um problema político”*, e existem muitas formas de o professor se ausentar, sendo a principal delas esvaziar o sentido da educação, o que é o mesmo que esvaziar os sentidos do ofício do próprio professor. Nesse momento, ele critica outra afirmação tecida no nosso debate: *“eu não acredito mais na escola e na função que ela tem”*. Assim, conclui sua fala dizendo que *“é difícil formar cidadãos quando não se sabe o que deve ser ensinado e por quais propósitos”*. Ele deixa bem claro em sua fala que a ausência da escola está no vazio dos propósitos educacionais, que muitas das exigências feitas pelo Estado no campo da educação parecem não fazer qualquer sentido, e que isto talvez seja proposital para que a própria atividade do professor perca o sentido.

Parece-nos que aquilo que dizem os professores, demonstrado pelas afirmações apresentadas acima, em alguma medida escapa a uma ordem hegemônica discursiva. Primeiro porque elas expressam bem uma concepção de educação que corresponde aos anseios daqueles que vivem a realidade escolar. São enunciados germinados na experiência de práticas pedagógicas solapadas por diversas exigências normativas empobrecedoras do exercício educacional. Exigências que funcionam como um conjunto de técnicas que capturam nossos anseios para convertê-los em dispositivos usados para controlar e dominar nossas atividades. Assim, quando um professor afirma acreditar numa educação mais humanista, ele está pensando



o sentido da educação a partir da sua experiência e, ao mesmo tempo, tenta transformar esse sentido em prática efetiva no conflito com as políticas que delineiam o sentido da escola. Há, portanto, um conflito de sentidos nas concepções formativas entre aqueles que realizam o processo formativo e as políticas que buscam formatar esses processos.

A filosofia é uma das disciplinas cuja presença no Ensino Médio representa historicamente uma luta por determinada concepção de ensino, mais alinhada à concepção formativa expressada por esses professores. A presença da filosofia no Ensino Médio poderia ser entendida como um espaço de resistência por determinada concepção de ensino, como uma forma de resistir e de se rebelar<sup>93</sup> contra esses poderes que esperam fazer da escola uma instituição de dominação social. Abordaremos esse problema por duas vias, expostas abaixo.

Primeiro, retomaremos algumas considerações a respeito dos movimentos sociais e educacionais, e também dos professores que estiveram à frente da luta pelo retorno da filosofia ao Educação Básica, para mostrar como ao longo de alguns períodos a relação filosofia e educação tem produzido discursos nos quais a filosofia se constitui como uma forma de resistência para responder às exigências de determinadas épocas. Pois, o que nos parece é que aqueles que se dedicaram à luta pelo retorno da filosofia ao Ensino Médio tinham como principal preocupação a qualidade da educação pública na medida em que, o ensino público pudesse oferecer uma formação mais integral aos jovens. E, ainda que muitos documentos oficiais da educação não refletissem tais interesses, estes anseios dos professores continuam vivos nas suas lutas diárias. Desta forma, entendemos que os discursos construídos em torno da filosofia fizeram dela uma das disciplinas que melhor representa essa luta pela qualidade da educação.

---

<sup>93</sup> Foucault, em *O sujeito e poder*, ao explicar o que são as relações de poder, sugere que devemos investigar as formas de resistência. E toma como exemplo um conjunto de oposições que emergiam naquele período, tais como: “oposição do poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre o modo de vida das pessoas” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Para ele o que há de mais importante nesta análise é compreender o que essas lutas têm em comum. E, então, propõe que essas lutas não estão restritas a uma forma limitada das políticas econômicas de um modo particular de governo. Outra característica que ele atribui a essas lutas diz respeito ao fato de elas serem *imediatas*, porque não esperam encontrar uma solução para problemas futuros, mas se constituem para enfrentar um inimigo imediato. Deste modo: “Em relação a uma escala teórica de explicação ou uma ordem revolucionária que polariza o historiador, são lutas anárquicas” (FOUCAULT, 1995, p. 134). Em outra passagem, ele afirma que essas lutas são “batalhar ‘contra o governo de individualização’” (FOUCAULT, 1995, p. 135). Elas se constituem como uma forma de oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, uma luta que questiona a maneira como se estabelece as relações entre o poder e o saber, no modo como o saber circula e funciona nas suas relações com o poder. É uma luta contra um determinado regime de poder. E talvez uma das suas considerações mais importantes e que dizem respeito ao nosso problema de forma mais específica seja: “todas essas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica e administrativa que determina quem somos” (FOUCAULT, 1995, p. 235). O filósofo nos lembra ainda que não se trata necessariamente de uma luta na qual devemos descobrir quem somos, mas de uma luta de resistência contra aquilo que nos assujeita, que impõe a nós uma identidade.

Por fim, tentamos conjugar alguns sentidos para a disciplina de filosofia no Ensino Médio a partir de uma prática mais consciente. Por isso, retomaremos a história da luta pela presença da disciplina de filosofia na Educação Básica por uma escola pública de qualidade para apresentar como ainda estamos imersos neste debate e como fazemos parte desta luta. Desta forma, é preciso ter ciência da importância de nossa prática como professor, de como ela pode responder às exigências de nossa época, tendo como perspectiva tanto um universo mais amplo, das questões políticas, culturais e sociais a nível nacional, quanto universos menores, como as necessidades específicas da nossa comunidade escolar. Frente a isso, acreditamos que é necessário pensar um ensino de filosofia que supere os vários discursos clichês produzidos pela lógica neoliberal que circulam e impactam os sentidos do nosso trabalho, um ensino que rompa com as capturas e aprisionamentos que a sociedade de controle e vigília tem imposto às nossas práticas.

### 3.1 A disciplina de filosofia e sua história de resistência

A questão da relação entre filosofia e educação, por sua própria história, revela como a filosofia se converteu em uma forma de resistência na qual professores e movimentos populares assumiram para si o compromisso com determinada concepção de ensino, e como muitos estiveram preocupados com este problema de definir qual filosofia deveria ocupar lugar no ensino secundário. Franklin Leopoldo e Silva nos apresenta boas linhas de reflexão sobre este tema. Em *Currículo e formação: o ensino da filosofia*, texto escrito em 1993, o professor Silva toma para si a tarefa de pensar sobre determinada concepção de formação que comporte a presença significativa do ensino de filosofia. Ele parte então das questões da recepção da filosofia no Ensino Médio ou de como determinadas políticas educacionais produzem certas concepções formativas que podem oferecer ou não um espaço adequado para a filosofia nesse meio. Logo no início do trabalho supracitado, ele chama a atenção para essas questões:

Refletir sobre o ensino de filosofia é também, inevitavelmente, repor a questão das relações entre filosofia e educação. Isto porque a inserção da filosofia no currículo escolar aponta sempre para determinada concepção de *formação* e para determinado tipo de coordenação educacional que representa na prática os propósitos de uma concepção pedagógica. Por isso a filosofia talvez seja a disciplina que mais intensamente sofreu as consequências das mudanças históricas do ideário pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais sujeito às vicissitudes decorrentes das transformações históricas nas relações entre política e educação<sup>94</sup>.

<sup>94</sup> Silva, “Currículo e formação: o ensino da filosofia” in *Síntese: Nova fase*, p. 797. Junto às considerações acima, Silva apresenta uma nota de Carrilho, *Razão e transmissão da filosofia*, p. 22-25.

Silva nos revela os sintomas de uma arquitetura política e dos compromissos desta para com a formação de um povo. No que é apresentado acima é possível encontrar diálogos com uma tradição de filósofos e educadores preocupados não apenas com determinada concepção de formação, mas também engajados, muitos deles, em torno de um ideal de ensino no qual as contribuições da filosofia pudessem colaborar para determinada concepção de formação, ensino, escola e política educacional. E se, em nossa história de modo mais particular, a disciplina de filosofia se tornou uma forma de resistência é porque ela acabou se revelando como uma atividade na qual refletimos sobre os próprios sentidos da nossa educação, assim como podemos perceber nas palavras de Silva.

Pensar a questão da inserção ou da exclusão da filosofia, no que se refere às nossas instituições públicas, ou aos debates levantados a esse respeito, é também pensar, de modo mais geral, que educação é essa que comporta, ou não, a presença da filosofia, assim como, de modo mais particular, de que filosofia estamos falando quando dizemos que determinada política educacional comporta, ou não, o seu sentido. Há ainda que apontar a questão que se faz presente a partir da afirmação de que se deve ensinar filosofia, a saber: qual filosofia? E qual o sentido do próprio “ensinar”? Afinal, o Estado enquanto instituição política deve estabelecer os parâmetros, limites, propósitos e temas do filosofar? Ou é o olhar do filósofo e dos seus alunos, suas inquietações particulares, históricas, de caráter social e político, que devem fomentar e orientar as questões filosóficas que são desenvolvidas nas escolas? E ainda, por quais motivos não haveria espaço para a presença da filosofia na formação dos nossos jovens? Compreendemos que pensar essas questões está diretamente relacionado ao sentido da experiência do professor de filosofia no ensino público. Primeiro, porque essas reflexões oferecem ao professor de filosofia maiores condições na construção da sua consciência enquanto educador e do seu espaço de atuação. Depois, porque o encontro com tais questões enriquece as reflexões sobre o sentido da nossa experiência docente.

Ter consciência do nosso espaço de atuação como professores de filosofia é abarcar o que a disciplina de filosofia representa historicamente na luta pela construção de uma educação pública de qualidade. Isto é o mesmo que analisar como determinados discursos em defesa da melhoria da qualidade da educação pública vêm impactando a presença e os sentidos do espaço da filosofia no nível médio, por meio de políticas educacionais que ao longo de muitos anos elaboraram concepções formativas ditadas por hegemonias políticas e econômicas. Pode-se dizer também que sempre que os governos respondem com linhas de força da economia ou das questões mais iminentes da sociedade, os projetos educacionais criados segundo essas demandas expressam quais perspectivas políticas nacionais temos diante de nós. Nesse enfoque,

as questões da reforma do Ensino Médio anunciadas por medida provisória<sup>95</sup> repõem as indagações sobre o sentido da presença da disciplina de filosofia nesse nível de ensino, tratando-se de mais uma página do longo debate sobre as relações entre educação e filosofia, movimentado por reestruturação de poderes. É também, mais uma via para se compreender a reestruturação desses poderes.

Parece-nos que, para os filósofos que atuam na educação, a constituição de uma perspectiva possível sobre o modo como se dão as reestruturações dessas hegemonias políticas e econômicas compõe o sentido do exercício do nosso ofício. Afinal, a elaboração dos documentos educacionais produzidos a partir dessas hegemonias e o modo como elas contemplam o espaço da filosofia se tornam para nós uma questão urgente. Ao mesmo tempo é também o motivo que nos leva a revisitar a história da relação entre filosofia e educação, um caminho pelo qual pensamos o espaço em que se dá a nossa experiência. E, embora os discursos

---

<sup>95</sup> Estamos nos referindo à Lei nº 13.415/2017 de reformulação do Ensino Médio, que promove um conjunto de medidas nas estruturas da educação básica nacional. Assim, além de promover a implementação da escola em tempo integral, determina alterações como a obrigatoriedade do ensino de matemática e de língua portuguesa nos três anos do Ensino Médio. Também, “Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC”. A reforma foi alvo de muitas polêmicas, e, dentre elas, a questão da presença do ensino de filosofia foi bastante debatida, principalmente porque a proposta de flexibilização do Ensino Médio poderia transformar a filosofia e a sociologia em temas transversais a serem abordados nos três anos do Ensino Médio. Muitos estudiosos da educação consideram que essa reforma do Ensino Médio é bastante similar àquela que ocorreu no auge da ditadura militar, com a Lei 5692/71, que buscou “aniquilar a atividade reflexiva, substituindo-se por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político” (CARTOLANO, 1985, p. 74). A partir de então o ensino de filosofia passa a ser substituído por *Educação Moral e Cívica* (OMC) e *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB), uma vez que a então nova emergência política nacional repensou a educação, “modernizando” e priorizando o ensino técnico. Os artigos 1º e 2º do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, mostram claramente que o civismo e a moral cristã católica foram a base para a elaboração dessas disciplinas que tinham como principal preocupação adequar a formação dos indivíduos ao novo modelo político imposto, sob o signo do respeito aos valores da pátria, por meio de um processo de moralização política nacional. Assim, a lei previa: “a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade”.

que elaboramos hoje sobre a nossa experiência se deem em uma esfera diferente dos sentidos construídos até então, seus sentidos ressoam em consonância com aqueles que assumiram, em outros tempos, uma luta pela disciplina de filosofia como uma forma de resistência por um ensino público de mais qualidade no nível médio<sup>96</sup>. Quer dizer, da presença da filosofia nas nossas instituições educacionais como parte significativa para contribuir com determinada concepção de ensino.

Quando Silva nos diz que historicamente a filosofia teve que justificar a sua presença em nossas escolas, que ela sofreu diretamente as consequências dos projetos governamentais de modo a ser retirada e reinserida do nível médio, ele nos apresenta as dinâmicas que forjaram os motivos pelos quais a presença da filosofia nas escolas se tornou um campo de resistência. São oscilações na relação filosofia e educação que acabam por reestruturar os caminhos pelos quais pensamos nossa experiência na tentativa de compreender também que discursos constituíram essa resistência.

Recuperando-se brevemente a história desses processos de inclusão e exclusão da filosofia nos currículos brasileiros, podemos afirmar também, com Alves, que “[o] ensino escolar no Brasil sempre teve seu papel condicionado ao modelo econômico e político em cada momento da história nacional, conseqüentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação no ensino escolar [...]”<sup>97</sup>. Ele observa que, antes mesmo da criação da República, o ensino escolar já funcionava como um aparelho ideológico das igrejas e que, com a instauração da República, o Estado passou a fazer uso da escola como um meio para favorecer seu novo modelo econômico e político. Num quadro geral, percebemos como as alterações políticas impactaram a presença da filosofia no ensino desde cedo.

Em 1890, a *Reforma Benjamin Constant*, estruturalmente positivista e somada a uma noção de educação formal, cujos propósitos estavam voltados para a solução dos nossos problemas sociais, excluiu a filosofia do currículo escolar, pois o conhecimento científico e prático passou a ser mais valorizado do que o conhecimento humanístico naquele momento. Aqui, nasce um impasse que percorrerá diversos caminhos até nos encontrar, qual seja: a dicotomia entre duas concepções de ensino, uma mais moderna, inspirada pelas ciências

---

<sup>96</sup> Tal como os movimentos que se organizaram em defesa da filosofia nos primeiros anos de luta durante a Ditadura Militar, como a SEAFE – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas –, que estava à frente de inúmeros eventos e atividades realizados em todo o país naquele período; também a CONVÍVIO; a Sociedade Brasileira de Cultura; o COPEFIL – Conjunto de Pesquisa Filosófica; ABFC – Associação Brasileira de Filósofos Católicos; e o IBF – Instituto Brasileiro de Filosofia; entre vários outros movimentos que contaram com a contribuição e apoio de muitos professores em rede nacional. Também muitos estudantes de filosofia tomaram a iniciativa da organização das várias edições do ENEFIL – Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia.

<sup>97</sup> Alves, *O espaço da filosofia no currículo...*, p. 37.

positivas, e outra mais tradicionalmente ligada ao cuidado com as produções culturais. A primeira, associada às novas verdades produzidas pelo poder do mundo moderno, evolutivo e renovador por si mesmo, e, a outra, que tratava da transmissão de artefatos culturais acumulados por anos, tendo que se reafirmar e remodelar seus sentidos para garantir espaço. Temos ciência de que ganhou mais espaço em nossas escolas aquele saber mais prático, tanto pela sensação de progresso que o conhecimento científico demonstrava quanto por sua capacidade de renovação, produção e adaptabilidade no que concerne aos novos modelos econômicos que a história gestava.

A filosofia volta a fazer parte do currículo das nossas escolas em 1901 pela *Reforma Epitácio Pessoa*, e não devemos ignorar que um dos principais motivos do seu regresso é o planejamento de um ensino secundário que proporcionasse às classes mais abastadas da sociedade o acesso ao ensino superior. No entanto, a *Reforma Rivadavia Correia*, em 1911, retira novamente a filosofia do currículo sob o pretexto de que o ensino secundário deveria ter finalidades próprias e, ao mesmo tempo, estar voltado para a “prática”. A filosofia volta para o currículo em 1915 com a *Reforma Carlos Maximiliano*, mas é somente em 1925, com a *Reforma Rocha Vaz*, que ela se torna parte integrante e significativa do currículo, com a justificativa de que serviria aos propósitos de uma formação para a cidadania.

Já neste primeiro quadro, podemos perceber como a presença da filosofia na Educação Básica brasileira oscila, variando de acordo com as questões políticas da época, embora cada questão nasça em um contexto específico e tenha muitas outras razões como contorno histórico. No entanto, perseguindo as questões e as razões históricas que concebem um tipo de ensino, que comporte, ou não, a filosofia, observamos que os discursos que produzem determinada concepção de filosofia são tentativas de responder a questões e razões históricas. É o que podemos perceber ao longo de todo um processo de reelaborações de leis da educação, em que, a cada alteração no modo de conceber a educação, há explícito um projeto governamental.

É o que podemos ver também em outro cenário mais desenvolvimentista. A partir de 1930, a mão de obra qualificada para a indústria era uma das razões que norteavam a reforma educacional. Em tal contexto, as camadas mais populares também passaram a lutar pelo acesso à formação acadêmica porque viam na educação uma forma de ascensão social, e ansiavam por certa identificação com os padrões socioculturais da elite da época<sup>98</sup>. Nasce então a lei *Francisco Campos*, de 1932, que introduz disciplinas como lógica e história da filosofia no currículo, fazendo uso do argumento de que nesse nível de ensino essas disciplinas poderiam

---

<sup>98</sup> *Ibidem*, p. 35.

auxiliar os indivíduos no exercício da sua própria razão, função na qual a lógica teria um papel importante a cumprir. A seguir, a *Reforma Capanema*, de 1942, mantém o ensino de filosofia mesmo depois de reestruturar todo o ensino secundário e, embora enfatize o ensino de lógica e moral, acaba por deslocar o ensino de história da filosofia para segundo plano. “Daí em diante, a filosofia passaria a sofrer um processo de extinção gradativa que se manifestou na forma de redução dos programas e de cargas horárias [...]”<sup>99</sup>.

Depois, em meio à estrutura política na qual nasce a constituição de 1946, os debates sobre educação tinham, de um lado, os defensores do ensino público mais ligados à ideologia liberal, e, de outro, os interesses de setores mais tradicionais e privatistas. Debate que acabou por fornecer as condições para a elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (nº 4.024) de 1961, que teve como predominante os interesses dos últimos. Embora o ensino secundarista mantivesse a mesma estrutura, o ensino de filosofia passou a ser apenas de nível complementar, até o momento em que ele sofreu a sua supressão do Segundo Grau, devido às políticas decorrentes do golpe de 1964; evento político que se articulou em nome das ideias de *desenvolvimento e segurança*, num contexto fomentado pelos projetos de aceleração e desenvolvimento econômico, e numa estrutura na qual também os programas educacionais deveriam estar voltados para este quadro.

A filosofia e outras disciplinas de caráter humanístico não pareciam ter muita utilidade na nova concepção de educação<sup>100</sup>. A sua retirada do currículo neste contexto se deve ao fato de que a racionalidade hegemonicamente tecnocrática do projeto de governo, comprometido com um tipo de desenvolvimento capitalista, não via na presença da filosofia qualquer forma de rentabilidade ao seu projeto. O que se torna bastante evidente quando, em pleno período do assim chamado “milagre econômico”, é promovida a transformação do Segundo Grau em ensino profissionalizante<sup>101</sup>. Esta nova política educacional buscava a aceleração do desenvolvimento econômico por meio do maior rendimento da rede escolar para tais propósitos, mas com o menor investimento possível. Para isso, consolidou-se o acordo MEC-USAID – um acordo entre o *Ministério da Educação* e a *Agency for International Development* –, cuja finalidade era reajustar o sistema de ensino brasileiro às exigências globais de um modelo

<sup>99</sup> Silveira, *Ensino de filosofia no segundo grau...*, p. 114.

<sup>100</sup> *Ibidem*, p. 120.

<sup>101</sup> Alteração que se deu pela já mencionada Lei 5692/71. Por meio dessa lei o governo estabeleceu que o principal objetivo do Segundo Grau era a profissionalização dos estudantes, numa medida que buscava responder às necessidades do desenvolvimento industrial do país.

econômico e político que conformou a educação aos princípios da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND)<sup>102</sup>.

As medidas adotadas pelo governo militar foram inspiradas em tais princípios, sobretudo porque *segurança nacional e desenvolvimento* se tornaram o centro ideológico daquele período<sup>103</sup>, dando moldes a uma educação responsável por formar indivíduos mais dotados de civilidade, indivíduos comprometidos com as ideologias desenvolvimentistas e progressistas, o que culminou na criação das disciplinas *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política do Brasil*. Ao que se pode perceber, segurança e desenvolvimento não eram apenas lemas desta nova lógica, justificando as mudanças na linha da educação, mas todo um sistema de operações para a manutenção de uma ordem garantida por vários artifícios, como a criação de diversos aparatos de controle social, centrais de vigilância e sistemas de inteligência, tendo em vista garantir a ordem pública.

Em todo caso, a combinação de segurança e desenvolvimento no espaço da educação tinha em vista, principalmente quanto à segurança, a organização de técnicas repressivas para controlar possíveis focos de oposição às ideologias dominantes. De tal modo que era comum a atuação de agentes de informação, secretamente, entre estudantes, sindicatos, organizações culturais e universidades<sup>104</sup>. Quanto ao *desenvolvimento*, ele estava voltado para o reforço do espírito tecnocrático da economia, o espírito de uma mentalidade empresarial no seio da lógica dos nossos sistemas educacionais. Pois o poder econômico agia através da ideologia de segurança nacional e funcionava como forma de dominação social. Assim, a economia fazia política via educação. No contexto militar, a escola e a fábrica atingiam seu auge como meios de confinamento social planejados por uma forma de governo que visava, pela escola, formar as competências que atuariam nas fábricas a serviço do capital. Desta maneira, o poder da ditadura era também um poder de normalização que agia sobre os corpos confinados nessas instituições ou na formatação de corpos dóceis da sociedade disciplinar, que, ao passar pelos

---

<sup>102</sup> Segundo Silveira, as raízes da Doutrina de Segurança Nacional de Desenvolvimento são provenientes dos Estados Unidos. Ele considera que “[e]sse aspecto da doutrina americana da segurança nacional foi particularmente dirigido à América Latina, sobretudo a partir da Doutrina McNamara, segundo a qual os papéis estavam assim distribuídos: aos Estados Unidos cabia a dissuasão nuclear, enquanto os países periféricos deveriam se encarregar, com o auxílio americano, de combater a guerra revolucionária no interior de suas fronteiras. É também McNamara quem, em discurso proferido em Montreal, em 1966, estabelece definitivamente a articulação entre o tema do desenvolvimento econômico e o da segurança” (SILVEIRA, 2006, p. 28). Além de retomar o discurso de McNamara, no qual este destaca que as sociedades que estão se modernizando precisam de um projeto de segurança nacional para atingir o desenvolvimento, Silveira também chama a atenção para o fato de que foi no governo Kennedy que se deu a criação da *Agency for International Development* (AID), com a justificativa de fornecer ajuda aos países em desenvolvimento.

<sup>103</sup> Silveira, *Ensino de filosofia no segundo grau...*, p. 72

<sup>104</sup> Alves, *Estado e Oposição no Brasil...*, p. 25.



confinamentos das escolas, fábricas e prisões, produziam o tipo de indivíduo com o qual o capitalismo costuma coroar seu progresso. Espaços fechados e com leis restritas que sequestram e exercem determinado tipo de poder sobre os corpos dos indivíduos, disciplinando e adequando cada um a moldes predefinidos<sup>105</sup>, para a manutenção de uma forma de poder que estendia sua repressão por todos os lados.

É nítido o antagonismo entre essas concepções de ensino apresentadas. No que se refere ao último caso exposto, há certa concepção política de formação tecnicista preocupada em assujeitar os indivíduos para a formação profissional em detrimento de uma educação mais alinhada aos cultivos das virtudes públicas e dos valores culturais. No entanto é exatamente neste contexto de ditadura militar que alguns setores da sociedade começam a se organizar em torno da filosofia como uma forma de resistência por determinada concepção de ensino que se contrapusesse aos modelos político-econômico-tecnicistas. E para responder às questões e às razões da sua época, estes setores da sociedade tiveram que reinventar mais uma vez os discursos em defesa da filosofia. Afinal, como estavam preocupados com a construção de uma escola pública mais condizente com modelos democráticos, trataram de produzir em seus discursos uma concepção de filosofia que pudesse fortalecer os alicerces da democracia. Mas, antes, era necessário tanto a construção da democracia quanto a invenção do espaço da filosofia dentro das estruturas educacionais.

Não é por acaso que as primeiras mobilizações pelo retorno da filosofia ao Segundo Grau se deram em meio aos movimentos de luta pela redemocratização, dos quais participavam também professores e alunos preocupados com as condições do ensino público, entre outras causas da política nacional.

Segundo Silveira (1991), os primeiros movimentos de nível nacional pelo retorno da filosofia ao Segundo Grau se iniciaram em 1975. Os primeiros encontros aconteceram no Rio de Janeiro e contavam com a participação de muitos filósofos, tornando-se o ponto de partida para a criação da *Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas* (SEAF), responsável por organizar grandes movimentos de luta pelo retorno da filosofia ao Segundo Grau, juntamente com outros grupos que também se engajaram nesta luta, como a *Sociedade Brasileira de Cultura* (CONVÍVIO), *O Conjunto de Pesquisas Filosóficas* (CONPEFIL), *A Associação Brasileira de Filósofos Católicos* (ABFC) e *O Instituto Brasileiro de Filosofia* (IBF). Várias universidades que viriam a se organizar em torno da *Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia* (CNDE) também se empenharam para levar a luta a todo território

---

<sup>105</sup> Foucault, *Segurança, território, população*, p. 145.

nacional. É ainda neste mesmo ano que nasce, na *Universidade de São Paulo*, a Comissão de Ensino de Filosofia, a qual tinha como objetivo diminuir as distâncias entre os docentes do Segundo Grau e da Universidade. Muitas medidas são tomadas nesta direção, por meio da promoção de cursos e da elaboração de documentos que reivindicavam a volta da filosofia no Segundo Grau e expressavam a importância da sua presença nele. A título de exemplo, vale mencionar a Semana de Filosofia da USP e a Semana de Filosofia do Colégio São Vicente no Rio de Janeiro, em 1977, que versaram sobre temas relativos a questões de filosofia e educação. No ano seguinte, o CONVÍVIO organizou o Encontro Nacional de Professores de Filosofia, com o tema *O ensino de filosofia no segundo grau*, movimento com expressiva quantidade de participantes. Em 1979, a SEAF organizou na USP duas mesas redondas sobre filosofia. A primeira no mês de março, intitulada *A filosofia no Brasil*, e a última em junho, intitulada *O ensino de filosofia no Brasil*. Nesse mesmo mês, ainda em 1979, a COPEFIL realizou em encontro no qual duas mensagens referentes à importância do ensino de filosofia no Segundo Grau foram redigidas pelo então presidente da instituição, Pe. Stanislavs Ladusāns, e enviadas ao general João Batista Figueiredo. Ainda em meio a estes diálogos, que aos poucos pensaram o espaço da filosofia no Segundo Grau, no início dos anos 1980, temos o V colóquio da SEAF dedicado ao tema *Filosofia e cultura*. Encontro no qual também se realizaram discussões sobre a *Filosofia e seu ensino*. É importante ressaltar que neste momento se iniciaram os Encontros Nacionais dos Departamentos de Filosofia, dos quais nasceram documentos importantes como o *Documento de Brasília* e o *Documento de Goiânia*, que reiteraram a importância da filosofia no Segundo Grau. Estes documentos, assim como muitos encontros e reuniões ao longo dos anos 1980 registraram o signo da resistência como uma luta pela qualidade da escola pública.

Conforme esses movimentos conseguiam espaço, o Estado de Segurança Nacional promovia algumas medidas para controlá-los, fazendo uso do argumento de que havia o receio de que a filosofia pudesse ser veículo de doutrinação ideológica sobre os alunos, ao mesmo tempo em que se acenava para a reintrodução da filosofia no Segundo Grau desde que ela se prestasse aos propósitos da formação para a cidadania<sup>106</sup>.

No Rio de Janeiro, por exemplo, a Secretaria de Educação e Cultura promoveu cinco encontros semestrais para os professores do Estado, ainda no início dos anos 1980. Encontros dos quais grupos ligados à Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) e membros

---

<sup>106</sup> Silveira (1991) destaca que, enquanto os intelectuais comprometidos com o ensino de filosofia falavam em uma educação democrática e em ensino público de qualidade, o governo falava em educação cidadã. Ao que nos parece há uma diferença significativa entre esses dois discursos. De qualquer forma, é significativo o fato de, naquele contexto, as estruturas governamentais manterem o controle sobre a ordem estabelecida.

da Universidade Federal do Rio de Janeiro não puderam participar, a não ser dos últimos. Momento no qual os professores do estado puderam tomar para si um lugar de fala sobre suas experiências e perspectivas quanto às condições da educação naquele período. É importante destacar também que “[...] apesar de todos os ‘cuidados’ tomados pelos órgãos oficiais, ou talvez justamente por causa deles, o retorno da filosofia às escolas públicas do Rio de Janeiro não se deu de forma efetiva e satisfatória”<sup>107</sup>. Pois, mesmo com a obrigatoriedade da sua reinserção conquistada em todo o estado, a partir de 1982, as péssimas condições estruturais da educação não o permitiam. Havia diversas circunstâncias que comprometiam a inserção do ensino de filosofia na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Dentre elas, o desinteresse da Secretaria de Educação, o descaso de muitos diretores no que compete à reinserção da filosofia nas escolas e a carência de professores formados em filosofia<sup>108</sup>.

Apesar de todas as dificuldades no âmbito nacional, não se limitando apenas ao Estado do Rio de Janeiro, muitas vezes passam a construir um debate sobre a possibilidade da presença da filosofia no ensino público brasileiro. A professora Marilena Chauí considerava que a disciplina deveria ter seu lugar garantido no Segundo Grau porque caberia à filosofia a função de mostrar aos jovens os problemas de sua época, bem como as principais questões das ciências humanas, das artes e das ciências, já que a filosofia oferecia os aportes para conhecer melhor os temas da atualidade. Renato Janine Ribeiro, professor da USP, via na reforma do ensino o empobrecimento e esvaziamento do Ensino Básico. Roberto Romano, professor da Unesp, dizia que as condições do ensino não eram favoráveis ao retorno da filosofia para o Segundo Grau, embora também afirmasse a importância da inserção da filosofia neste nível de ensino. O professor Arthur Giannotti, da Unicamp, falava numa outra tônica. Ele defendia que era necessário repensar as estruturas do Segundo Grau antes da reinserção da filosofia. Mas também afirmava que só faria sentido a inserção da filosofia neste nível de ensino se ela estivesse voltada para os compromissos com a democracia. No entanto, considerava também que não havia professores de filosofia qualificados para o exercício deste tipo de ofício no Segundo Grau. De qualquer modo, caso não houvesse uma reestruturação do Segundo Grau, a filosofia ficaria restrita a meras atividades e repetições automáticas dos manuais de ensino.

---

<sup>107</sup> Silveira, *Ensino de filosofia no segundo grau...*, p. 163.

<sup>108</sup> Segundo a assistente de Coordenação de Ensino da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro ao jornal *Folha de São Paulo*, ainda em 1980, 10% das escolas estaduais já haviam reintroduzido a filosofia no ensino secundário. Nesse mesmo ano, os diretores do Centro Acadêmico de Filosofia da USP calculam que em todo o Estado de São Paulo deveria haver, naquele momento, no máximo dez escolas da rede estadual que ofertassem o ensino de filosofia.

O professor Olinto Antônio Pegoraro, então presidente da SEAF no contexto de reintrodução da disciplina nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, afirmava que a filosofia teria muito a contribuir para o ensino do Segundo Grau. Ele destacava que ela é importante para que os mais jovens não fiquem alheios às questões culturais e políticas de sua época, na medida em que a filosofia é indispensável na hora da crise da cultura<sup>109</sup>. De acordo com Pegoraro, o retorno da filosofia ao Segundo Grau devia “[...] orientar o aluno a tomar uma posição pessoal, a formar uma visão ampla e crítica do mundo em que vive, das suas experiências e da cultura própria da sua idade”<sup>110</sup>. Junto a isto, ele tecia uma série de críticas à “falta de horizonte” das nossas instituições de ensino, na medida em que nossas escolas não têm como perspectiva a “humanização e a participação”. Enquanto “[a] humanização garante que a pessoa deve ser o centro de todos os processos; a participação orientará o educando a tomar parte ativa nas dimensões da realidade política, científica, econômica, cultural, religiosa, face às quais deve posicionar-se de modo coerente”<sup>111</sup>. Além disto, aproveita para desferir suas críticas à mesma lógica que rege o sistema de ensino ainda hoje, tratando do grande erro que cometem as nossas políticas educacionais quando “[o] primeiro e o segundo grau ordenam-se à prova do vestibular”, “[a] graduação ordena-se ao diploma” e “[a] pós-graduação visa melhoria salarial”<sup>112</sup>. Enfim, o que ele denunciava era o vazio da lógica das nossas políticas educacionais, na medida em que os estágios de formação das nossas instituições não tinham um fim em si mesmos; sua lógica era outra, e ainda é a lógica do capital.

No Estado de São Paulo, o jornal *Folha de São Paulo* publicava, em 1982, a posição de alguns professores sobre o retorno da filosofia e a preocupação com a presença da filosofia em nossas escolas, questões que diziam respeito ao seu papel em meio às estruturas educacionais da época. Ainda em 1982, um grupo de professores e alunos do Departamento de Filosofia da USP se organizava para encaminhar ao Ministério da Educação e da Cultura a recomendação da obrigatoriedade da filosofia em ao menos duas séries do Segundo Grau. As razões que moveram esse grupo tinham como cerne fazer da abertura democrática uma possibilidade para que a educação democratizasse também o acesso à cultura. Assim, os membros do departamento afirmavam que “nunca é demais lembrar que se torna urgente uma democratização da cultura. E a filosofia constitui uma forma de expressão cultural consagrada há milhares de anos cujas marcas deixadas no ocidente são inegavelmente profundas”<sup>113</sup>.

<sup>109</sup> Pegoraro, “O retorno da filosofia”, p. 11.

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>111</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>112</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>113</sup> Cf. “Defendida a volta da filosofia no Segundo Grau”, p. 24.

Também preocupados com o sistema de ensino e com o modo como se daria a presença da filosofia nele, é ressaltada a importância de não tomarmos a filosofia como uma “tábua de salvação”, deixando claro que cabe a todas “as áreas do saber e a toda comunidade” repensar os temas de nível nacional. No caso da filosofia especificamente, no que toca às suas contribuições aos alunos do Segundo Grau, destaca-se que “aprendam a articular bem os conceitos e a elaborar uma visão coerente de sua condição e do mundo em que vivem”<sup>114</sup>.

De modo geral, embora a luta pela reinserção da filosofia tenha lhe garantido a presença no ensino público do Estado do Rio de Janeiro, em São Paulo, ainda em meados de 1986, havia muitos debates sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia, apesar de neste período metade das escolas da rede estadual adotarem a filosofia. Segundo Maria Carolina Alves dos Santos, membro da equipe técnica de filosofia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas em depoimento à *Folha de São Paulo* naquele mesmo ano de 1986: o número de escolas estaduais que adotava a filosofia variava ano após ano porque a disciplina era facultativa<sup>115</sup>.

A luta se estende aos anos 1990, e aqueles que se dedicavam à construção dos espaços da filosofia na educação constantemente faziam dela uma forma de resistência por determinada concepção de ensino que pudesse responder às questões mais condizentes com o momento político nacional pelo qual se passava. Então, com o surgimento da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB 9394/96), construída num Brasil redemocratizado depois de um longo diálogo entre educadores que tinham como objetivo que o ensino público se tornasse acessível às camadas mais populares, os debates entre as comunidades e o poder legislativo resultaram na predominância das velhas manobras de manutenção da hegemonia política<sup>116</sup>. Isto é, o projeto de governo em vigor mais uma vez encontrara caminhos para realizar seus objetivos em detrimento das necessidades da educação para as camadas populares. Isto porque, naquele período, tal projeto de governo apelou às iniciativas privadas e às organizações não governamentais, reduzindo os alcances das instituições públicas. Por outro lado, é inegável que a nova LDB expressa algumas melhorias qualitativas na educação brasileira, uma vez que regula seus critérios e afixa o dever do Estado de oferecer educação pública e gratuita segundo as exigências da Constituição Federal de 1988. Deste modo, ela assegura a expansão do acesso à educação formal<sup>117</sup>.

<sup>114</sup> Cf. “Defendida a volta da filosofia no Segundo Grau”, p. 24.

<sup>115</sup> Cf. “Filosofia no segundo grau”, p. 02.

<sup>116</sup> Cf. Alves, *O espaço da filosofia no currículo do ensino médio...*, p. 62.

<sup>117</sup> Podemos considerar que a LDB 9394/96 representa grande avanço na educação brasileira, uma vez que expande o acesso à educação, regulamenta seus critérios e fixa como dever do Estado oferecer escola pública e gratuita,

Por outro lado, a presença da filosofia na nova lei da educação é grafada de maneira bastante controversa, pois no corpo da lei os alunos deveriam demonstrar ao final do Ensino Médio os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania<sup>118</sup>. Em momento algum é garantida a presença da filosofia no Ensino Médio, tanto que a situação da filosofia nas escolas públicas permaneceu a mesma, como uma disciplina de caráter facultativo, estando nas mãos das escolas a sua implantação. De modo geral, a nova LDB expressava bem a concepção formativa do contexto político da época ao não constituir um tipo de ensino que não comportasse a presença da disciplina de filosofia. Dermeval Saviani chega a afirmar que a nova LDB não teve efeitos essencialmente significativos com relação à primeira LDB. Para ele, “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”<sup>119</sup>.

No fim das contas, a nova LDB é fruto de uma relação de forças políticas cujas tensões entre os interesses públicos e privados resultaram mais uma vez na vitória do segundo sobre o primeiro. Isso não se dá por acaso, já que a própria lei é um projeto do ideário neoliberal brasileiro, a vitória da soberania do mercado sobre os interesses sociais<sup>120</sup>. Uma lei escrita pelas mãos de uma classe conservadora com palavras e ideias neoliberais, cujas linhas fazem da escola o lugar destinado a solucionar os diversos problemas da sociedade, desde a violência e a marginalização até o desemprego. Quanto a este último, o mito da qualificação profissional, como proposta para o ingresso no mercado de trabalho, mantinha a hegemonia do capitalismo, uma vez que era “[...] destinado a conter as reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de vida, aprofundando, por outro lado a exploração”<sup>121</sup>. Isso porque a nova LDB foi gestada a partir dos intensos processos neoliberais com os quais o governo estava comprometido naquele período.

Em uma das investidas da luta pelo retorno da filosofia ao Ensino Médio, um Projeto de Lei de autoria do deputado Padre Roque do PT/PR, apresentado à camada dos deputados, em

---

assim como exigia a Constituição Federal de 1988, que adverte sobre a importância de a educação ser um direito social e considera competência do Estado proporcionar seu acesso a todos. Assim, em BRASIL, Constituição Brasileira Federal, Arts. 6º, lemos que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”; e 23º: “É também de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”.

<sup>118</sup>Cf., BRASIL LDB 9394/96, em seu Art. 36, § 1º, inciso III “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (atualmente, revogado pela Lei nº 11.684, de 2008. Esta, por sua vez, também foi revogada pela Lei nº 13.415/2017). “O artigo 36, parágrafo 1º, recomenda o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, mas não a sua presença como disciplina escolar. Essa situação só é de fato alterada quando, em 2008, a Lei 11.684/08 revê o artigo 36 da LDB e estabelece a obrigatoriedade da inserção da filosofia e da sociologia nos currículos do Ensino Médio” (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 14-15).

<sup>119</sup> Saviani, *A nova lei da educação*, p. 262.

<sup>120</sup> Alves, *O espaço da filosofia no currículo do Ensino Médio...*; ver também: Saviani, *A nova lei da educação*.

<sup>121</sup> Cf. Silveira, *Ensino de filosofia no segundo grau...*, p. 65.

1997, com o propósito de pleitear a obrigatoriedade do ensino de filosofia é vetado em 2001 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que afirmava que a aprovação do projeto “[...] implicar[ia] na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas [...]”<sup>122</sup>. Também havia a alegação de que “[...] não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto [...]”<sup>123</sup>. O veto justificava também que o ensino de filosofia poderia ser feito de forma transversal ou como interdisciplinaridade.

Ainda no bojo dos debates sobre o sentido da presença da filosofia no Ensino Básico e da sua luta por encontrar um espaço adequado nesse nível de ensino, anos antes desse evento, alguns filósofos se esforçavam por potencializar ainda mais a significância dessa questão do ensino de filosofia no nível médio. É para dar conta de tal questão que nasce a obra *A filosofia e seu Ensino* (1995), fruto das palestras da Semana de Filosofia da Pontífice Universidade Católica de São Paulo e que conta com as contribuições dos professores Franklin Leopoldo e Silva, Paulo Arantes, Salma T. Muchail, Celso Favaretto e Ricardo Fabbrini, revelando algumas das questões da época. Como destacado na apresentação: “A teoria, o lugar do filósofo, os problemas conexos à filosofia, suas questões e polêmicas em solo brasileiro, juntamente com as práticas educativas e didáticas para o 2º e 3º graus, estão contidos neste livro”<sup>124</sup>. Neste trabalho, tanto “A função social do filósofo”, de Franklin Leopoldo e Silva, quanto as “Notas sobre o ensino de filosofia”, de Celso Favaretto, retomam questões centrais no que diz respeito ao sentido do ensino de filosofia. O primeiro recupera o debate na linha das contribuições que o filósofo teria com relação à sociedade, a partir de certa finalidade do filosofar e do compromisso do filósofo com o seu tempo, nos seguintes termos: “Podemos nos perguntar qual é a função social do filósofo ou então qual *deve* ser a função social do filósofo”<sup>125</sup>, sobretudo do filósofo ligado às instituições públicas. Igualmente, também o segundo, depois de rastrear as dificuldades dos cenários pedagógicos do ensino de filosofia, sugere que o professor de filosofia, comprometido com o seu tempo, e disposto a enfrentar as dificuldades que este lhe apresenta, “[...] precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala”<sup>126</sup>.

Todavia, depois de muitos anos de exílio da filosofia, quando ela retorna para o Ensino Médio, o professor precisa reinventar na prática os sentidos da sua presença em uma escola

<sup>122</sup> Cf. “Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001”.

<sup>123</sup> *Ibidem*

<sup>124</sup> Cf. Valverde, “Apresentação”, p. 08.

<sup>125</sup> Silva, “A função social do filósofo”. In: *A filosofia e seu ensino*, p. 9.

<sup>126</sup> Favaretto, “Notas sobre o ensino de filosofia”. In: *A filosofia e seu ensino*, p. 77.

desabituada aos temas e debates próprios da filosofia, e cujas diretrizes mais fortes estão assentadas numa forma de conceber a educação que é adversa à natureza filosófica. É preciso definir ainda na prática qual o papel formativo da filosofia e oferecer o seu sentido em nossas instituições de ensino. Diante disto, há a marca da sua institucionalização, sempre revitalizada num discurso político em que impera certa concepção de filosofia que deveria oferecer aos jovens do Ensino Médio saberes necessários para o exercício da cidadania.

Inclusive, é importante saber que a institucionalização do espaço da filosofia na educação não é exatamente a institucionalização do filosofar, posto que é o próprio filósofo quem deve definir para si o lugar de constituição e expressão do seu pensamento, sendo a marca da sua função social o compromisso socrático com a cidade. Afinal, assim como nos lembra Silva, “difícilmente imagináramos um filósofo mais comprometido com a cidade, com os problemas da vida política e com os destinos históricos dos seus cidadãos do que Sócrates”<sup>127</sup>. No entanto, no que diz respeito às nossas instituições de ensino a nível nacional, o espaço da filosofia ainda não era o espaço do filósofo. Desta forma, a luta caminhava no sentido de uma ocupação filosófica do espaço da filosofia na educação, de modo que a definição deste espaço não descaracterizasse a natureza filosófica do ensino de filosofia, o que não necessariamente significava agir segundo as determinações dos projetos governamentais que ditavam os caminhos da educação.

Qual a função social do filósofo e quais injunções devem constituir seu pensamento e seu discurso? Persiste aqui o problema sobre que tipo de filosofia deveria ser ensinada nas escolas, como ela poderia contribuir da melhor maneira possível para a formação integral dos mais jovens e como se dá a relação de determinada identidade transgressora da filosofia com as determinações econômico-políticas impostas às nossas instituições de ensino público. Deste modo, se tomarmos a filosofia como uma atividade de desvelamento e subversão da aparente ordem social estabelecida, ela não tem finalidade operacional nas dinâmicas de dominação e imposição de controle políticos e educacionais que esperam fazer da presença da disciplina de filosofia na Educação Básica um instrumento institucional específico para a manutenção da ordem.

Todavia, as questões da operação desta *pedagogia filosófica* nas nossas instituições acompanhavam a conquista do seu lugar, metas da luta por torná-la disciplina oficial, correspondendo às qualidades de um ensino público legitimamente democrático no qual o filósofo não apenas amplia os lugares da produção do pensamento, mas conquista espaços de

---

<sup>127</sup> Silva, “A função social do filósofo”. In: *A filosofia e seu ensino*, p.13.



debate e de focos de reflexão e de intervenção social. Razão pela qual o filósofo só será político se for educador, já que a política do filósofo e a sua interferência no social se caracterizam principalmente pela educação<sup>128</sup>. A exemplo disto, temos na história da filosofia diversos filósofos que se dedicaram à educação, estando diretamente envolvidos com esse ofício. O que justifica, em alguma medida, que “[h]á algo de condutor, de guia, no espírito filosófico, tal como entende Platão”<sup>129</sup>. Deste modo, o papel da filosofia no Ensino Médio se faz importante, porque ela poderia oferecer aos mais jovens um espaço para pensar os fundamentos dos valores sociais, da ordem política e da civilidade, a partir do crivo da suspeita filosófica. Ela pode oferecer a cada um exames mais acurados sobre sua condição política, para que os mais jovens também compreendam a si mesmos como *guardiões* da cidade, condutores e mantenedores da justiça que deve reinar<sup>130</sup>, para que cada jovem contribua na construção da sua liberdade individual e coletiva e construa o governo de si mesmo na autonomia de tornar-se governante junto com os demais. É desta forma que “[n]ão se trata apenas de transmissão de conhecimento, mas de uma formação planejada, de uma ‘estratégia’ visando à compatibilidade entre o ensino da Filosofia e o que dele se requer em termos de formação”<sup>131</sup>.

Sabemos bem que ainda existem muitas estruturas políticas a serem enfrentadas se quisermos desenvolver esse propósito formador que tem a filosofia. Porquanto, não esqueçamos que foi somente há pouco tempo, em 2008, que a filosofia se tornou disciplina obrigatória no Ensino Médio a nível nacional. Uma vitória considerada por muitos professores e pensadores da área de educação como um grande avanço para as nossas instituições de ensino. Mas é uma vitória que só se tornou possível por causa das mudanças na conjuntura política nacional, posto que, em 2003, o projeto de lei 1641, que exigia a obrigatoriedade da filosofia, voltou aos espaços dos debates políticos. Ele tinha como proposta a presença obrigatória da filosofia e da sociologia como disciplinas do Ensino Médio, considerando que o tratamento de ambas como temas interdisciplinares apenas era uma forma de negligenciar aquilo que cada uma delas possuía de mais específico. Tal projeto passou a receber o apoio do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo – SINSESP – e da Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil – FNSB. O documento avança também na defesa da filosofia tanto como detentora de conhecimentos que podem contribuir para a compreensão da contemporaneidade quanto em relação à sua significância para o fortalecimento das instituições democráticas, convidando o

---

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>130</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>131</sup> *Ibidem*, p. 14.

povo para o debate das suas próprias estruturas políticas. Ele ressalta ainda que, “[n]a realidade contemporânea, na atualidade, tanto ou mais que em outras épocas históricas, sociais e políticas, a Filosofia deve estar presente para propiciar a análise e compreensão de problemas, envolvendo questões emergentes da diversidade dos contextos”<sup>132</sup>. Toma a filosofia como requisito fundamental nesta tarefa, considerando que ela poderia contribuir inclusive na manutenção da própria estrutura da democracia hoje, uma vez que “[v]ivemos numa época do encontro das culturas, do fim do mito do discurso único e onde as legitimações ideológicas estão sendo desautorizadas”<sup>133</sup>. Motivo pelo qual é salientada a importância da filosofia como a única capaz de proporcionar compreensões adequadas sobre tal contexto, no cenário de encontros das diversidades “que incidem rapidamente sobre fatos sociais, políticos, históricos, econômicos”<sup>134</sup>, levando a considerar as importantes contribuições da filosofia enquanto disciplina institucionalizada a serviço da democracia<sup>135</sup>.

Este projeto de lei que exige a obrigatoriedade da filosofia tem grande significância na história da luta pela conquista do espaço da disciplina de filosofia no Ensino Médio, posto que foi transformado na lei ordinária 11.684/08, que, uma vez sancionada, passou a alterar o artigo 36 da LDB 9394/96, revogando o inciso III do § 1º e adicionando ao mesmo artigo o inciso IV, que assegura a inserção da filosofia como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio.

Existem ainda aqueles que defendem que a filosofia possui contribuições tão importantes que deveria ser mesmo um tema transversal para toda a educação, de modo que a educação teria mais a ganhar com esta forma de conceber o ensino do que simplesmente inserindo-a no currículo como uma disciplina, o que poderia acarretar no isolamento dos seus saberes, que são universais e poderiam dialogar com qualquer outra área do conhecimento. Portanto, ela deveria ser distribuída entre as outras áreas do conhecimento. Quanto a isto, o professor Sílvio Gallo responde que “[e]m termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia”<sup>136</sup>. A própria história já nos deu muitos motivos para desconfiarmos destes bons argumentos preocupados com a presença da filosofia na educação. Mesmo que saibamos da

<sup>132</sup> Cf. Alves, “Projeto de Lei 1641/03”, p. 5.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>135</sup> E ainda, “no atual contexto político do fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papéis mais relevantes neste projeto, qual seja, o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública brasileira [...]” (ALVES, 2003, p. 5). Alves dá a entender que a filosofia poderia ajudar na construção de uma opinião pública mais responsável e desamarrada das tendências midiáticas, de acordo com a vocação política de cada cidadão.

<sup>136</sup> Gallo, “A filosofia e seu ensino, conceito e transversalidade”, p. 31.

importância da estruturação de uma escola pública mais filosófica, com temas transversais e multidisciplinares, há motivos de sobra, sobretudo para quem se encontra na educação pública, para desconfiar de uma política educacional que pense a filosofia como um tema transversal porque sabemos muito bem que ela se perderia e não seria abordada em nossas escolas – “[...] isso é o mesmo que suprimi-la do currículo e negar sua importância para a formação dos alunos”<sup>137</sup>. De outra forma, se não há disciplina de filosofia nas escolas, a sua presença está ameaçada. E sabemos perfeitamente que as especificidades, métodos, temas, abordagens e outros elementos próprios ao universo filosófico não podem ser trabalhados de qualquer forma e nem superficialmente, que “[...] nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo”<sup>138</sup>. Outra medida igualmente absurda hoje seria pensar a formação de um professor que pudesse dar conta de mais de uma dessas áreas sem as devidas especificidades que cada uma delas comporta, e, embora a proposta possa aparecer entre nós pintada como a modernização do meio educacional, ela estaria apenas expondo a lógica do capital, no que compete à aplicabilidade de poucos recursos na busca por mais rendimentos futuros.

Como percebemos na “Carta/manifesto de Londrina”, de 2006, em favor da obrigatoriedade da disciplina de filosofia no Ensino Médio: “Na verdade, é somente enquanto matérias de Ensino, enquanto disciplinas, que seus conhecimentos podem contribuir com a interdisciplinaridade e a contextualização. Em termos bem claros, a eliminação da disciplina enquanto tal impede a própria interdisciplinaridade”. Esta carta/manifesto demarca um argumento importante para combater a falácia supramencionada.

Ao longo dos anos, questões referentes aos sentidos da filosofia no Ensino Médio são constantemente retomadas com o objetivo de lançar incertezas sobre seu espaço, fazendo com que invariavelmente aqueles que se dedicam à filosofia busquem justificar o sentido do seu ofício pelas mais variadas formas possíveis. Finalmente o espaço conquistado estava à disposição para a construção de uma estrutura de resistência, forjada na luta de professores, alunos, escolas e comunidades sindicalistas que se mobilizaram incessantemente durante anos por essa ocupação. No entanto, “O manifesto de Londrina” nos lembra que todo este esforço só será bem-sucedido “com professores que tenham sido plena e adequadamente formados para esta tarefa”. Pois, está mais que acordada nos vários debates e, inclusive, afirmada nos documentos oficiais, a liberdade do professor de filosofia, na medida em que este pode fazer

<sup>137</sup> Silveira, “Temas sobre o ensino de filosofia...”, p. 89.

<sup>138</sup> Gallo, “A filosofia e seu ensino, conceito e transversalidade”. In: *A filosofia no Ensino Médio: temas problemas e propostas*, p. 31.

uso das filosofias disponíveis para o seu exercício em sala de aula, escolhendo segundo seus próprios padrões de coerência e sentido os objetivos que almeja alcançar com seus alunos. “Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica”<sup>139</sup>, de consistência e de propostas para criação das possibilidades do seu ensino. Um espaço garantido por tais condições permite e promove ao professor sua “liberdade de cátedra” e mais subsídios para que a filosofia na escola conte com pluralidades de perspectivas.

Mas, em 2016, com a medida provisória 746 e demais questões levantadas sobre a reforma do Ensino Médio e a BNCC, reacenderam as discussões em torno da pergunta “*por que e para que filosofia no ensino médio?*”. A exemplo disto, na coluna de debates sobre estes temas, na página online da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), encontramos algumas posições que nos remetem aos conflitos já enfrentados pela disciplina de filosofia para permanecer como parte obrigatória do currículo oficial. O que nos faz ver que a luta daqueles que acreditam nas contribuições da filosofia para uma educação pública de qualidade capaz de oferecer uma formação mais integral para os jovens permanece um desafio a ser enfrentado. Tal como podemos acompanhar nos seguintes argumentos que mobilizam a defesa da filosofia como componente curricular obrigatório, destacados nos próximos parágrafos.

“Em defesa da filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro”, um texto no qual o autor afirma que a disciplina de filosofia é fundamental para tratar com os alunos as discussões sobre o papel do Estado segundo a perspectiva da filosofia política, sobre a noção de justiça ou o que é a justiça em nossa sociedade, a partir dos estudos da ética, sobre as condições, consistências e fundamentos dos discursos em determinado grupo social, por meio dos estudos da lógica, e chama também a atenção para as contribuições da epistemologia, no que diz respeito ao estudo sobre o que é opinião e o que é conhecimento. Para ele, as disciplinas de filosofia e sociologia são o local próprio para o debate de questões como estas, interesse de todos e sobre as quais todos devemos estar preparados para pensar porque dizer respeito diretamente às nossas relações sociais. Deste modo, afirma o autor, “*a definição da sociedade em que vivemos nos impacta a todos e requer a participação qualificada de todos, defendemos a permanência da filosofia e da sociologia como componentes curriculares obrigatórios da grade curricular do Ensino Médio brasileiro*”<sup>140</sup>.

<sup>139</sup> Cf. Brasil, *OCNEM/Filosofia*, p. 24.

<sup>140</sup> Cf. Pereira, F. G. “Em defesa da filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio brasileiro”.

Também, o texto intitulado “Ensino de Filosofia e Currículo” do professor Marcelo de Carvalho, da Universidade Federal de São Paulo, retoma a questão: “se ela deve ou não aparecer como ‘mais uma disciplina [no Ensino Médio]’”<sup>141</sup> e desenvolve uma pequena análise a respeito do lugar e do papel da filosofia neste nível de ensino. Análise na qual situa a filosofia como um saber que contribui na construção dos nossos argumentos, da nossa leitura e escrita, na busca por outras perspectivas de compreensão do nosso próprio contexto e da nossa capacidade de organizar e expor nosso raciocínio, como condição de uma vida livre nos tempos em que vivemos. Assim, “O que a filosofia, no Ensino Médio e em qualquer outro lugar, apresenta são os meios para caminhar por esses terrenos: pluralidade de argumentos e perspectivas, estruturação do pensamento e um discurso argumentativo [...]”<sup>142</sup>. Diz ainda em tom conclusivo que retirar a disciplina de filosofia da Educação Básica é privar o estudante de acessar “alguns dos instrumentos fundamentais para sua autonomia. E retira[r] da imagem de sociedade que se constrói através da educação básica a afirmação clara da pluralidade e do debate que são pressupostos à democracia e à vida em nosso tempo”<sup>143</sup>.

Em resposta a “Ensino de Filosofia e Currículo”, o professor Juvenal Savian Filho, também da Universidade Federal de São Paulo, afirma que “a clareza sobre os conteúdos ou o currículo de filosofia no Ensino Médio pode ajudar a obter clareza sobre a conveniência do modelo de ensino de filosofia pelo qual desejamos lutar: uma disciplina ou um saber transversal”<sup>144</sup>. Com a intenção de dar continuidade ao debate, o autor apresenta sua experiência como professor de filosofia no Ensino Médio, o modo como abordava a história da filosofia como centro ou referencial, bem como os debates com os jovens sobre a atualidade e o modo como a vida atual poderia encontrar algumas semelhanças e chaves nos textos e questões filosóficas. E, tomando sua própria experiência como perspectiva, se mostra bastante receoso quanto à possibilidade de a filosofia se tornar um tema transversal no nível médio. Para ele, isto poderia ser, inclusive, a morte da filosofia na Educação Básica.

No entanto, outros autores se opõem a uma defesa da obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, como podemos perceber no texto “Por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio”, do professor João Vergílio Gallerani Cuter da Universidade de São Paulo. Ele se opõe ao argumento de que a filosofia deve ser disciplina obrigatória do Ensino Médio porque ela é essencial para a formação de “cidadãos críticos”, o que ele mesmo chama

---

<sup>141</sup> Cf. Carvalho, M. “Filosofia e currículo”.

<sup>142</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>143</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>144</sup> Cf. Saviane Filho, J., “O ‘hábito da filosofia’ (ou sobre a filosofia no Ensino Médio)”.

de: “cidadãos capazes de um tipo mais qualificado de avaliação da sociedade em que estão inseridos, das informações que recebem pelos meios de comunicação, dos argumentos e alegações apresentados por seus representantes políticos, e assim por diante”<sup>145</sup>. Ele acredita que não só a filosofia é capaz oferecer esta formação, mas qualquer outra área do saber, como o direito por exemplo. Para corroborar sua tese, ele afirma que: “[n]ão duvido que a filosofia, se bem ensinada, possa exercer, em alguma medida, esse papel. O fato, porém, é que outras pessoas poderiam, com igual direito, alegar que outras disciplinas cumpririam papel semelhante”<sup>146</sup>. Em contrapartida às suas afirmações, surgiram ainda outros textos como “Comentário sobre: por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, de João Vergílio Gallerani Cuter”, no qual o professor Konrad Utz da Universidade Federal do Ceará, ao reiterar sua defesa quanto à presença da filosofia no Ensino Médio, escreve que: “O ensino de filosofia é o único lugar onde os alunos podem viver e compreender a contradição não resolvida, o conflito substancial, o essencialmente inacabado. [...]. Essa compreensão é fundamental para a vivência numa sociedade democrática no sec. XXI”<sup>147</sup>. Do mesmo modo, assim como aparece nos textos desses autores na *Coluna da ANPOF* e em outros veículos de comunicação, o debate em defesa da presença da disciplina na educação secundarista permanece em aberto, tanto no campo teórico quanto nos campos da prática do ensino de filosofia, nos livros, revistas e salas de aula.

### 3.2 O filosofar como resistência

Como vimos até então, os caminhos da luta pela presença da filosofia no Ensino Médio ainda estão abertos, dão formas a vários debates e diálogos, ao mesmo passo em que concepções predominantes de educação vão tentando dirigir os sentidos da escola pública. Concepções que não comportam a filosofia ou que podem até permitir a presença da filosofia, mas não do filosofar como uma atividade livre na qual o pensamento crítico seja desafiador e movimentar suas dúvidas na construção de outras perspectivas e formas de compreender o mundo. Por isso é preciso tomar cuidado para que a presença da filosofia no Ensino Médio não seja somente protocolar, para que todo o processo educativo não se converta numa cerimoniosa atividade burocrática. Quadro diante do qual o filosofar deve resistir a certas concepções de ensino que

---

<sup>145</sup> Cf. Cutter, J. V. “Por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio”.

<sup>146</sup> *Ibidem*.

<sup>147</sup> Cf. Utz, K., “Comentário sobre: por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, de João Vergílio Gallerani Cuter”, 10.10.2016.

pretendem limitar e empobrecer os sentidos da disciplina de filosofia. É preciso dizer ainda que os sentidos do filosofar devem nascer das injunções do seu tempo e espaço e que por isso jamais caberia a tal atividade uma limitação institucional, pois é próprio do pensamento filosófico o seu caráter transgressor. Sendo assim, a disciplina de filosofia no Ensino Médio deve ser uma abertura institucional, na qual a atividade transgressora seja garantida. Dessa forma, seria necessário apenas garantir o espaço da disciplina de filosofia como um lugar no qual fosse possível o exercício filosófico. Porém, mesmo quando a filosofia retorna obrigatoriamente ao Ensino Médio, geralmente se entende que ela deve cumprir propósitos institucionalizados. Podemos nos perguntar, então, em que medida a oficialização do currículo de filosofia neste nível de ensino assegura sua presença. E quando falamos da presença da filosofia, o que isso significa? Dito de outro modo, a filosofia teria que corresponder às ideias de formação instituídas por uma política ou seu papel consistiria justamente em levantar dúvidas sobre o que está estabelecido ainda que na forma da lei? Por fim, nossa resistência é contra estes que se dizem amigos da educação pública, mas que também falam em nome de outros investimentos e que se submetem ao velado discurso neoliberal, discurso que não cansa de levantar suspeitas sobre a presença da filosofia no currículo do Ensino Médio. Quando falam em nome dela, se expressam de modo que ela assume as conformidades de um projeto de disciplinarização dos corpos e das mentes para que a sociedade extraia dos indivíduos o que lhe é útil para a manutenção de si mesma, fazendo da escola o meio pelo qual os poderes instituídos possam se desviar do imprevisível. A escola se converte no meio pelo qual estes poderes agem sobre a vida, com a adição hoje dos interesses da racionalidade governamental do neoliberalismo.

Se a filosofia permanece como disciplina do Ensino Médio é por causa daqueles que se dedicaram à sua inserção, já que trabalharam para que fosse assegurado um espaço público de transmissão dos saberes filosóficos, não apenas daquilo que foi acumulado ao longo da história, mas do próprio processo de produção filosófica. Porque compreendem que a filosofia é um patrimônio humano com mais de dois mil anos de conhecimentos arquitetados e solidificados sobre edifícios lógicos sistematicamente coesos. Um patrimônio que foi por diversas vezes revisado por perspectivas cujos entendimentos, dotados de erudição criteriosamente lapidada, podem nos oferecer diversas percepções sobre o nosso mundo. A filosofia com seus métodos e conteúdos próprios ainda hoje nos indica as vias pelas quais podemos repensar os problemas à nossa volta, as questões da nossa atualidade. Isto porque os mesmos métodos e conteúdos filosóficos foram erigidos no debruçar-se sobre as grandes questões da humanidade e cujo aprendizado força-nos a abertura para a diversidade.

Deste modo, a presença da disciplina de filosofia no Ensino Médio é o espaço do exercício filosófico, o lugar no qual os conteúdos e os processos filosóficos são transmitidos e exercitados com os mais jovens. Assim, principalmente no espaço da educação, se a filosofia “[...] continua viva e ativa, é porque tem sido transmitido às novas gerações também o processo da produção filosófica, de modo que há sempre filósofos novos, produzindo um novo pensamento, dando continuidade a essa história”<sup>148</sup>. Por isso, o espaço da filosofia nas nossas escolas é sobretudo o lugar no qual as condições do filosofar devem ser organizadas didaticamente, para que professores e alunos possam trabalhar sobre o ato do filosofar, para que ponham o filosofar em processo e aprendam sobre este ato, sua execução, alcance e essencialidade. O próprio espaço da disciplina é o lugar da reinvenção do seu sentido, da reinvenção das razões que militam a seu favor.

Por isso, é preciso considerarmos a necessidade de superar muitos dos discursos constitutivos de determinada concepção de filosofia tal como nos foram apresentados até então, os quais compõem uma concepção de filosofia a ser ensinada no Ensino Médio e que inventaram a disciplina de filosofia neste nível de ensino. Trata-se de um exercício de superação e não de rejeição. De superar estes discursos legitimados pelos documentos e que se encontram também em nosso cotidiano, como, por exemplo, o de que a filosofia deveria oferecer os saberes necessários para o exercício da cidadania, ou mesmo que ela deveria atentar para as competências e habilidades úteis ao mundo moderno. Para muitos, estes parecem ser bons argumentos que militam a favor da filosofia no Ensino Médio. Mas, quem sabe, não tenham se convertido numa armadilha da qual devemos nos desvencilhar para podermos resistir, exercendo o ensino de filosofia que não se permita capturar pelas razões econômicas. Afinal, não seria demasiado nos questionar sobre como as democracias modernas tem servido aos desenvolvimentos e manutenção do neoliberalismo. E, ao que nos parece, os argumentos apresentados acima sobre os sentidos da disciplina de filosofia já possuem em seu bojo toda a essência das razões neoliberais. Para nos desprender então destes perigos, submetamos os discursos tantas vezes propalados em nosso cotidiano e por meios oficiais ao confronto com nossa prática diária. Permitamos que as compreensões sobre a prática atravessem o muro da teoria<sup>149</sup> e desenvolvam as devidas justificativas mantenedoras da presença da filosofia no Ensino Médio. Que nossa prática possa criar uma disciplina de filosofia como uma forma de resistência por determinada concepção de ensino que responda às exigências da sua realidade,

---

<sup>148</sup>Cf. Gallo, *Filosofia e seu ensino...*, p. 18.

<sup>149</sup> Em *Microfísica do poder*, Foucault (1979, 69-70) diz que “enquanto a teoria encontra o muro para se desenvolver, somente a prática pode atravessá-lo”.



que se comprometa com uma educação pública responsável a pensar a si mesma, na qual a razão, os discursos e as práticas não se permitam aparelhar por hegemonias políticas e econômicas que agem para instrumentalizar a comunidade escolar.

Há, no entanto, argumentos que parecem militar a favor da disciplina de filosofia e que ao mesmo tempo agradam grande número de pessoas. E se não divergimos de tais discursos é porque, em alguma medida, estão alinhados com a nossa concepção de ensino público e àquilo que acreditamos que deve ser a função da escola. Muitos caminham no sentido de que a supressão da filosofia no Ensino Médio acarreta consequências negativas, em diversos contextos, como o baixo nível de compreensão dos alunos sobre o pensar e o agir. Por exemplo, nos anos de 1970, vários professores argumentavam que os alunos ingressantes nas universidades desconheciam as abordagens próprias de um trabalho teórico, informações elementares para uma pesquisa científica e habilidades mínimas para a elaboração de discursos coerentes. Outros diziam ainda que a presença da filosofia poderia ajudar os jovens a desenvolverem raciocínio mais amplo e mais profundo em contraposição a um mundo de visões pragmáticas e imediatistas. Também foi recurso argumentativo a ideia de que a filosofia poderia ajudar a desenvolver a capacidade de reflexão crítica. Deste modo, o sentido da filosofia estava assegurado nesta possibilidade de oferecer aos jovens as condições para esse exercício, ou ao fato de que ela poderia proporcionar aos alunos uma visão mais geral sobre a realidade, na relação com as outras áreas do saber; além de outras perspectivas, como a do desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, também a análise mais detida de questões existenciais, dentre várias outras razões.

A maioria desses argumentos foi fomentada nos debates oriundos da relação entre filosofia e educação, e é mais proveitoso para nós compreender as razões específicas que os geraram do que simplesmente nos apropriarmos deles como recurso de justificação e afirmação da presença da filosofia em nosso contexto mais atual. Desta forma, cabe a nós, professores do Ensino Médio, na medida em que cada um estuda e compreende a própria realidade e experiência, desenvolver novos fundamentos para que a presença da filosofia na educação seja uma luta de resistência contra toda forma de empobrecimento da formação escolar. Por isso, precisamos nos questionar sobre como podemos contribuir com o importante papel que a filosofia tem como parte do processo formativo dos mais jovens, porque nossa prática justifica sua importância, seu sentido e seu fazer em cada realidade específica da educação brasileira.

Assim, se as necessidades da nossa própria realidade escolar nos oferecem os motivos para a construção dos sentidos da nossa prática, as razões que dão coerência àquilo que fazemos nas escolas estão para além de certos discursos cotidianos, e parecem tecer a sua fina camada

de resistência contra essa concepção de escola produzida pelas dinâmicas da sociedade capitalista, em que se preza mais a formação do trabalhador moderno. O regime de verdades erigido pela lógica econômica nas arquiteturas das razões educacionais, principalmente pela pedagogia das competências, busca instrumentalizar os indivíduos para o desenvolvimento econômico e desconsidera completamente a formação de sujeitos capazes de sustentar ou de potencializar as relações democráticas. De tal modo, esta pedagogia espera que a escola funcione como disciplinadora dos corpos e fazendo com que esses se comprometam com a lógica do capital ao longo de toda sua vida. Portanto, a lógica que se caracteriza pela profissionalização da educação quer estabelecer o controle sobre a vida dos indivíduos, para moldá-los segundo os interesses de manutenção das formas de controle daquilo que já está socialmente estabelecido e, para isto, faz com que os próprios indivíduos se comprometam com esses moldes – “[...] a educação e a profissão, a profissionalização dos indivíduos; a educação que deve formá-los, de maneira que possam ter uma profissão, e também qual a profissão ou, em todo caso, qual o tipo de atividade a que se dedicam e a que se comprometem a dedicar-se”<sup>150</sup>.

Mas como resistir às grandes estruturas que se impõem sobre o espaço da educação com suas finalidades e propósitos? Como resistir à instrumentalização e ao controle da vida no mundo ocidental, vivendo no que hoje denominamos de democracias neoliberais e globalizadas? E, como fazê-lo a partir de nossas práticas pedagógicas cotidianas? Afinal, a escola neoliberal não tem qualquer compromisso com a cultura e investe sempre mais “[...] nas competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias para o ‘bem raro’ e, portanto, caro à educação”<sup>151</sup>. Esta forma de exercer o poder, pelo investimento em competências individuais é parte do pacote de totalização e individualização da forma de administração das massas desenvolvida pelo Estado Moderno, que consente com a participação livre e autônoma das individualidades desde que tal liberdade e autonomia se deem dentro dos limites de controle e vigilância do próprio Estado. Esta soberania disciplinar que as instituições modernas exercem sobre os indivíduos e suas condutas barra a livre criação que cada um pode realizar a partir de si mesmo e impõe uma lógica de modelos preestabelecidos quase sempre sobre a mesma tônica de relações.

A partir desta lógica compreendemos o modo como operam os dispositivos de governo, na medida em que “[...] poderíamos dizer que as relações de poder foram

<sup>150</sup> Foucault, *Microfísica do Poder*, p. 431.

<sup>151</sup> Laval, *A escola não é uma empresa...*, p. 12.

progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado”<sup>152</sup>. Segundo esta razão, o bom cidadão é aquele que melhor se adequa aos modelos estabelecidos, aquele que melhor pode fazer uso dos conhecimentos úteis à manutenção da lógica do capital, uma lógica que exclui as possibilidades de algo novo, que escape aos seus fluxos, pois todos são disciplinados para assumir os mesmos modelos, se desviando do imprevisível e seguindo as mesmas formas de pensar e de agir.

Fazer um diagnóstico do nosso tempo, das relações entre economia e educação, na tentativa de compreender o lugar e o sentido de ser professor de filosofia no Ensino Médio hoje, deve passar pelos estágios da luta para que se perceba como a filosofia esteve sempre associada a certa concepção de formação crítica e cultural que se contrapõe às predominâncias da lógica neoliberal e às formas como ela tem interferido no modo como os governos democráticos se exercem hoje. Do mesmo modo, fazer uma análise sobre os sentidos da nossa experiência pode nos ajudar a compreender nosso papel frente a tal lógica. Pois ao pensarmos os sentidos da nossa experiência, repensamos também as questões da formação educacional numa sociedade voltada ao consumo, na qual o neoliberalismo submete as instituições do Estado à sua lógica, mesma lógica presente nos códigos das nossas relações cotidianas. Esse é também o caminho para pensar qual formação nossas instituições devem fornecer aos indivíduos da sociedade neoliberal, uma formação que mantenha, que desafie ou que reavalie seus valores. Também é a via pela qual avaliamos os sentidos do ofício do professor para dar conta da consciência pela qual a lógica das nossas relações cotidianas imita os valores mercadológicos, instantâneos e efêmeros.

Retomando o lugar da experiência como um espaço do discurso sobre os sentidos daquilo que nos acontece, sustentamos que a disciplina de filosofia, construída por vários anos de luta na defesa de determinada concepção de ensino e formação, preocupada com o *cultivo* do humano, é um lugar de resistência, onde o sentido da experiência de ser professor de filosofia se justifica na reinvenção das formas de reconstituir os modos de resistência, como um jeito de rebelar-se, de recusar-se a ser aquilo que já está determinado pela coesa estrutura de forças impostas às escolas pela lógica econômica das nossas políticas educacionais. Enfim, “[n]enhum filósofo será fiel à filosofia se renunciar à individualidade, característica do gênio criador. A submissão a injunções de qualquer espécie descaracteriza o pensamento filosófico”<sup>153</sup>.

A filosofia é uma forma de se rebelar, e o ensino não só é a atividade na qual o filósofo pode exercer a sua função social, como também é a ação pela qual ele contribui diretamente

<sup>152</sup> Foucault, “O sujeito e o poder”, p. 236.

<sup>153</sup> Silva, “Currículo e Formação”. p. 800.

com a formação da sociedade a partir das suas bases educacionais. É desta perspectiva que repomos a questão do par experiência/sentido, ou do sentido da nossa experiência, daquilo que nos acontece e de como devemos digerir os poderes que atravessam a nossa existência, oferecer respostas e reinventar discursos sobre nós mesmos na medida em que nos reinventamos. Desta maneira, o professor de filosofia reinventa o sentido da filosofia no espaço do filosofar ao oferecer àqueles que com ele filosofa uma língua de resistência – para fazer uma alusão ao termo “*língua de segurança*” de Lebrun<sup>154</sup> – na qual possa se assegurar e desmistificar o mundo que o rodeia, língua pela qual pode arquitetar as suas próprias narrativas.

A partir de que lugar pensa e fala o filósofo que ensina filosofia? A partir de um espaço de resistência e reinvenção de si, um espaço político de apropriação da fala, no qual professores e alunos criam juntos as possibilidades de inventar outras formas de ser e podem promover uma ruptura no mundo já predeterminado. Este espaço nasce da pergunta pela relação experiência/sentido, na medida em que este espaço do qual falamos e que chamamos de aula é “[...] um espaço em que se efetivam as condições da transmissibilidade: um trabalho que articula materiais e linguagem, conceitos e procedimentos [...]”<sup>155</sup>. O que transmitimos é o produto da própria cultura filosófica, sua linguagem, seus conceitos e seus procedimentos, ao retomarmos os temas da filosofia e exercitarmos o filosofar. Um filosofar que se dá na periferia das formações institucionais, num trabalho com um conhecimento que não busca colonizar ou oferecer uma escada de ascensão social – a força motriz da ideologia de reprodução das desigualdades.

Desta forma, a função do filósofo na construção desta “filosofia menor” não é diferente do que Lebrun chamou de oferecer aos jovens uma língua de segurança. Uma vez que “filosofar consiste principalmente em expulsar o caos, decifrar a todo instante uma legalidade que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração que lhe é infusa”<sup>156</sup>. Tal língua de segurança é capaz de garantir aos alunos um vocabulário de resistência, pois, pela carga cultural filosófica, é possível que se nutram dos instrumentos necessários para uma boa articulação do seu *logos*, para fazer, ainda na perspectiva de Lebrun, uso de uma retórica que possa denunciar as ingenuidades e ideologias daqueles que nos cercam. De qualquer modo, “[...] o que mais importa é que os alunos se

<sup>154</sup> Lebrun, “Por que filósofo?”, p. 151.

<sup>155</sup> Favaretto, “Notas sobre o ensino de filosofia”, p. 83.

<sup>156</sup> Lebrun, “Por que filósofo?”, p. 152.

apoderem dos signos fortes para dominar situações, estruturar e modificar a relação dos signos constituídos”<sup>157</sup>.

É assim que podemos afirmar que o espaço institucionalizado da filosofia tem funções políticas necessárias para a própria democracia, para que ela seja reinventada, exercitada e repensada desde as mentes mais jovens. A filosofia ofereceria aos mais jovens uma língua de resistência com que possam reagir ao que está normalizado e até mesmo instituído. O espaço da aula de filosofia é um espaço de garantia da vitalidade das potências políticas ao oferecer a palavra aos grupos. No caso da escola pública, pela incrível desigualdade social no Brasil e do público das camadas populares, a filosofia só faz sentido se ela for uma bagagem cultural a serviço da resistência, para oferecer a palavra com a qual possam articular a narrativa das suas experiências. Nisto a filosofia seria responsável por nutrir a ordem do discurso daqueles que não são contemplados pela narrativa hegemônica dos poderes econômicos e políticos.

Nesta medida, trata-se também de fazer aquilo que Renata Aspiz chama de uma atividade de subversão: “[...] ensaiar a criação filosófica. Criação de sub-versões [...] Que os faça sentir que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões, que a submissão não é a única saída”<sup>158</sup>. Uma atividade que cria versões alternativas dentro da versão hegemônica e que age a partir de dentro da versão oficial, minando-a. Assim, a filosofia se oferece como uma possibilidade de espaço de fuga. E, portanto, não se espera chegar a um objetivo já dado e determinado: o bom cidadão dotado de virtudes cívicas, segundo a cartilha de determinado projeto político, capaz de seguir o repertório assumido; mas àquele que pode subverter, ampliar e reformular as possibilidades. É no questionar a ordem instituída que ele encontra a abertura de outro mundo possível que está para além dos papéis instituídos, das dicotomias e das formas capturadas pela lógica das hegemonias estabelecidas.

É importante dizer ainda que este exercício filosófico transgressor, e de resistência, não deve mover suas dúvidas somente sobre as estruturas instituídas ou sobre as formas de captura que os poderes hegemônicos empreendem sobre nós, mas principalmente deve ser um exercício sobre nossa conduta, comportamento, prática cotidiana. Um exercício constante de autocrítica, de transformação e de experimentação. Pois estes poderes hegemônicos estão sempre em movimento, agindo e operando sobre nossas práticas docentes. Por isso, nossa atividade educacional, na medida em que a estudamos e nos envolvemos cada vez mais com

---

<sup>157</sup> Favaretto, “Notas sobre o ensino de filosofia”, p. 84.

<sup>158</sup> Cf. Aspiz; Gallo., “Ensino de filosofia e cidadania...”, p. 103.

este espaço de resistência que é a disciplina de filosofia, precisa passar pela nossa compreensão, que versa sobre aquilo que nos acontece quando exercemos nossa prática docente.

#### 4. AQUILO QUE NOS ACONTECE

Com o propósito de conjugar os sentidos do ofício de professor e os sentidos da escola pública, trago aqui alguns relatos sobre como determinados projetos pedagógicos que realizei eram orientados por uma esparsa concepção de ensino que foi, aos poucos, sendo revista e reinventada. Desarticulação proveniente da tentativa de combinar esses dois sentidos, o de ser professor e o da escola, ambos ainda pouco aprofundados. Isso somado também ao incipiente conhecimento sobre os documentos oficiais da educação se tornou o ponto nevrálgico das questões que movimento aqui. Além disso, havia ainda a impossibilidade de perceber o que efetivamente nossas práticas diárias eram capazes de produzir, como os acontecimentos realizados pelo nosso trabalho prático poderiam integrar e constituir o sentido de ser professor.

É diante deste panorama que os cadernos de nota trazem bastante auxílio a este estudo, na medida em que eles mostram como o conhecimento sobre a prática torna mais coesos os sentidos do trabalho que realizamos. Isso porque houve um aprofundamento dos problemas revelados pelo que foi registrado nos cadernos, e esses registros, por sua vez, conferiram a mim maior atenção sobre aquilo que faço na escola, proporcionando com que eu visse e pensasse melhor sobre mim mesmo e sobre o trabalho docente que desenvolvo. Os apontamentos presentes nos cadernos de nota serviram também para mapear as contradições entre o que dizem os documentos e as concepções de ensino ou de educação pública que comumente circulam na escola. É possível dizer assim que esses registros deram possibilidade de ver o que até então me era imperceptível em minha própria experiência. Eles expuseram aquilo que me/nos acontece, na medida em que os registros das afirmações e enunciados dos professores não são apenas palavras, e sim frutos de uma conjuntura afetiva produzida por uma realidade que escapa constantemente às nossas tentativas de aprisioná-la. Assim, é operando nossa desconfiança sobre as palavras que tentamos compreender as contradições entre aquilo que é dito pelo discurso dos professores, e também pelas palavras dos documentos, e o que efetivamente acontece em nosso cotidiano. De todo modo, este estudo é uma forma de fazer soar a voz da nossa prática, de potencializar a presença e o sentido dos pequenos trabalhos realizados no universo escolar. E, para tanto, é preciso reconduzir o nosso olhar aos anos iniciais de minha experiência como professor de filosofia do nível médio, para mostrar como naquele período era ainda incipiente a compreensão dos sentidos do nosso ofício, no qual havia certo vazio proveniente da incapacidade de perceber os sentidos da nossa própria prática pedagógica. Trata-se, por fim, de revelar como a atenção operada sobre esta prática, através do exercício de escrita

dos cadernos de nota, guiou-me rumo à compreensão de sentidos que até então permaneciam imperceptíveis.

#### 4.1 Apreensões retrospectivas

Quando do início das minhas atividades de professor de filosofia no Ensino Médio, assumi a seguinte concepção de ensino de filosofia como guia: formar cidadãos críticos e responsáveis, comprometidos e engajados com a vida social. Tal concepção decorria em grande medida da reprodução discursiva de que a presença da filosofia no Ensino Médio tinha esta incumbência. Interpretação um pouco inspirada naquilo que nos diz a LDB, de que os conhecimentos sobre filosofia seriam necessários para o exercício da cidadania<sup>159</sup>, também naquilo que nos dizem os PCN do Ensino Médio, segundo os quais a presença da filosofia nas escolas, como parte das ciências humanas, deveria ofertar a tradução dos saberes acumulados por tais ciências para contribuir com a criticidade e criatividade dos alunos. Estes por sua vez, deveriam fazer uso dos conhecimentos filosóficos para responderem aos problemas da sua atualidade. O documento destaca ainda que dentre tais conhecimentos estão: “a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular”<sup>160</sup>. O que não é diferente dos PCN+ que afirmam que a natureza do Ensino Médio não está limitada à formação universitária ou à profissionalização dos mais jovens, mas que seu dever é preparar os alunos para a cidadania. Nas palavras do próprio documento, isto “significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho”<sup>161</sup>. No entanto, é necessário compreender que sentidos guardam tais palavras, e questionar se nós e os documentos partilhávamos os mesmos significados para a concepção dos sentidos que empregávamos.

Tal concepção não deixa escapar também a imagem ingênua que formava sobre o sentido da própria filosofia no Ensino Médio, de que seus conteúdos deveriam ser úteis para iluminar as decisões tomadas pelos indivíduos. E que, assim, ao aprender filosofia, as pessoas se tornariam mais esclarecidas diante das deliberações comuns de seu dia a dia. No fim, o que

---

<sup>159</sup> Brasil, *Lei de diretrizes e bases da educação*, Art. 36. IV; revogada pela medida provisória nº 746, de 2016. Recebe nova redação pela Lei nº 13.415, de 2017.

<sup>160</sup> Brasil, *Parâmetros curriculares nacionais*, p. 21.

<sup>161</sup> Brasil, *PCN+, Ensino Médio: orientações educacionais complementares*, p. 9



persistia era a imagem de que, uma vez aprendidos os conteúdos filosóficos, eles poderiam operar uma transformação no modo como os alunos vivem suas vidas, avaliam suas escolhas e experienciam o mundo. Em consequência disto, teríamos indivíduos mais éticos, comprometidos com os valores sociais e dotados de pensamento crítico.

Havia ainda as afirmações cotidianas sobre nossas práticas de ensino, expressões sempre recorrentes quando buscávamos fundamentar os projetos executados, como por exemplo “*que o professor precisa oferecer o conteúdo de maneira diferenciada*”. Isso porque o aluno, ao se tornar protagonista do próprio conhecimento, se interessaria mais pelos conteúdos ensinados ou participaria mais da aula. Também é bastante comum que se diga que “*a escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem mais apropriado*”, porque isso facilitaria muito mais para alunos e professores. Em decorrência disto, imperava a ideia de que numa escola com um bom ambiente de aprendizagem e com práticas de ensino diferenciadas os alunos teriam mais condições de aprender os valores transmitidos. Igualmente, eles se interessariam mais pelo seu próprio processo de formação.

A ideia de preparar uma *aula diferenciada* ou de proporcionar um *ambiente de aprendizagem* – expressões tão comuns no universo escolar – revela certa concepção de escola e, também, como determinadas práticas educacionais devem se adequar a ela. Isso para responder ao nosso cotidiano e para corresponder àquilo que o currículo exige<sup>162</sup>. Até então, não havia questionado os reais sentidos de semelhantes expressões. Como também não me dava conta da essência dos discursos presentes nos documentos oficiais da educação, como a própria LDB, os PCN e o Currículo do Estado de São Paulo. De qualquer forma, embora estas expressões, como *aula diferenciada* e *ambiente de aprendizagem*, estejam presentes há bastante tempo, isso só me foi perceptível à medida que elas se tornaram recorrentes nos registros do caderno de notas.

Aqui permanece ainda o problema das determinações impostas à nossa prática, às quais aludimos anteriormente e que estão, de um modo ou de outro, presentes em todo o corpo desta dissertação. Questões relativas a como a lógica do capital funciona, agindo diretamente no nosso modo de ser cotidiano, na forma como conduzimos os nossos discursos e na maneira como são produzidos os documentos que orientam o nosso trabalho. Quer dizer, se não estamos atentos à sua presença e aos seus efeitos em nosso meio, mínimas são as chances que temos de

---

<sup>162</sup> Quanto o sentido do Ensino Médio na sua relação com a cultura da aprendizagem, o currículo de ciências humanas do estado do Estado de São Paulo (p. 14) afirma que: “No entanto, a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco”.

encontrar nossos espaços de atuação, capazes de escapar aos seus domínios. Atentos a como tal lógica impacta as nossas práticas e age em nossos discursos, podemos também produzir hábitos que funcionem como contradiscursos. E isso pela identificação e fortalecimento dos espaços de resistência que percebemos entre nós. Em outras palavras, se estudamos como funciona a lógica do capital é para permanecer ocupando essas rotas de fuga, para que não sejamos, de todo, capturados, alienados e esvaziados por tal lógica. Todavia, devido ao processo acelerado de transformação de tal lógica econômica, seu estudo exige constante atenção, o que devemos fazer para estar cientes de nós mesmos.

Não esqueçamos que uma das principais características do sujeito da experiência é a atenção<sup>163</sup> e que a atenção pode ser também um exercício filosófico no qual podemos encarar aquilo que nos acontece<sup>164</sup>. Um exercício de atenção sobre aquilo que pensamos e aquilo que vivemos. Assim, estar atento para pensar sobre aquilo que nos acontece é também uma forma de reinventar nossa atuação diante do mundo e um jeito de potencializar nossas práticas cotidianas. Este exercício de atenção sobre nossas práticas nos ajuda a encontrar novas potências no modo como realizamos nosso trabalho pedagógico, potências que nos permitam evidenciar outras formas de exercer o nosso ofício, para além das determinações político-econômicas que nos assujeitam. É nisso que consiste pensar o próprio ofício, descobrir como reinventar e produzir um ambiente escolar que não seja limitado pelas exigências econômicas, que não seja reduzido pelas ideologias da aprendizagem que pré-determinam o sentido do trabalho do professor.

As anotações no caderno de notas permitiram, então, um exercício de atenção que possibilitou a percepção de que as diversas expressões comuns que usávamos para fundamentar nossa prática não passavam muitas vezes de chavões, que tanto subordinam a liberdade dos professores quanto comprometem o sentido da sua prática. Isto é, a ideia de uma formação para a cidadania como um “horizonte de valores” não passava de artifício retórico, uma frase feita, vazia e sem sentido, porque nas muitas vezes em que ela aparece nos mais variados discursos sobre os sentidos da educação, não se mostra com qualquer consistência ou profundidade, sendo apenas um jargão, uma frase feita para ornar declarações. O pior é que ela ainda é um dos grillhões que aprisionam, conformam e, em alguma medida, limitam os professores, ao pensarem outros sentidos para sua prática – limitam a reinvenção de si mesmos. E isso, mesmo quando estamos pensando em outras formas de fazer o nosso trabalho.

---

<sup>163</sup> Cf. Larrosa, *Tremores: escritos sobre experiência*, p. 111.

<sup>164</sup> *Ibidem*, p. 76.

De modo particular, na minha experiência, os primeiros trabalhos que idealizei e desenvolvi na escola tinham como roupagem a perspectiva da produção de um ambiente de aprendizagem que pudesse proporcionar uma aula diferenciada. Eu não havia atentado para o fato de que boa parte daqueles projetos nasceram das inquietações dos alunos sobre a atualidade, porque eles queriam discutir questões políticas que ainda hoje são latentes em nosso país. Só tardiamente percebi que estes espaços construídos com os projetos pedagógicos foram também formas de produzir práticas educativas que ampliavam política e culturalmente a formação escolar, que ofereciam a ela mais potência e mais sentido. Ou seja, estávamos indo mais além, porque justamente desenvolvíamos um trabalho que se contrapunha à simples construção de uma aula diferenciada.

Inicialmente, quando eu preparava as aulas, estava mais preocupado com a transmissão dos conteúdos filosóficos, pois compreendia que o ensino de filosofia tinha como princípio a construção de um ambiente que pudesse viabilizar debates mais bem fundamentados, que superassem a mera opinião e, para isso, me preocupava ao máximo com a transmissão dos conteúdos filosóficos. Do mesmo modo, como os projetos de filosofia eram pensados junto com as disciplinas de História e Sociologia, o foco era que tal interação despertasse nos alunos maior apreço pelos conteúdos estudados. Para dizer talvez de modo mais claro, partíamos da crença de que um estudo do pensamento, cultura, sociedade e política poderia provocar nos alunos alguma mudança de comportamento. Isto é, pensávamos que sujeitos mais imbuídos de conhecimento e cultura se converteriam quase que automaticamente em pessoas mais comprometidas com as questões sociais. Quanto à filosofia de modo especial, eu acreditava que ela deveria cumprir à risca os mesmos quesitos presentes nos documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares, os PCM+ e o próprio Currículo do Estado de São Paulo. Deste modo, esperava que o dever da filosofia fosse cumprir um papel formador capaz de articular noções mais abstratas e duradouras que os outros saberes, porque estes documentos a viam como uma atividade cujo exercício reflexivo e a riqueza dos seus conteúdos possuísem fundamentos que poderiam ajudar os mais jovens a compreender melhor a realidade e o amontoado de opiniões e sentenças dispostas no mundo<sup>165</sup>.

Isto se dava também porque estes documentos eram tomados como referências na elaboração dos projetos, e nossa busca, dentre tudo que eles nos apresentavam, era como transmitir conteúdos de maneira diferenciada para os alunos. Isto não significava tornar os conteúdos mais críticos ou mais centrados na história da filosofia, mas sim conformar nossa

---

<sup>165</sup> Cf. São Paulo, *Currículo do estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*, p. 133. Ver também Brasil, *PCN+*, Orientações curriculares para o Ensino Médio, p. 33.

atividade educacional aos sentidos pedagógicos que estes documentos nos apontavam. De outra maneira, podíamos criar diferentes formas de lecionar os conteúdos, mas os sentidos e justificativas apresentados para a realização destes projetos teriam que ser provenientes da letra dos documentos. Então, a justificativa sempre se reduzia a uma fórmula empobrecida como: transmitir conteúdos de maneira diferenciada porque estávamos pensando em uma aula diferenciada.

Por isso, era mantido o foco em um ensino que pudesse melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de cumprir as recomendações curriculares. Recomendações como as que estão presentes no Currículo do Estado de São Paulo, do qual destaca-se a realização de “[a]ções como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem [que] fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo”<sup>166</sup>. Além isto, o documento sustenta ainda que, “[o] conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem”<sup>167</sup>. Como podemos perceber, o documento relaciona, em poucas linhas, concepções como construção de um ambiente de aprendizagem com a formação de uma escola mais atual, que por sua vez decorre do trabalho conjunto dos professores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos na medida em que estes concentram e reduzem a convivência na escola à concepção de aprendizagem. Faz o mesmo quando toma o conhecimento como um instrumento que deve ser mobilizado para reforçar o sentido cultural da aprendizagem, uma vez que se trata mesmo da construção de uma cultura da aprendizagem na qual aprender alguma coisa só faz sentido se sua utilidade for condizente com competências que se acredita pré-dispostas nos indivíduos. Por isto, dispõe o conhecimento e reduz o conhecimento a serviço da aprendizagem. E mais, o documento diz que “[t]omado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender”<sup>168</sup>, revelando mais uma concepção cujos processos também estão a serviço da aprendizagem, o que mostra o próprio projeto de flexibilização dos indivíduos assim como vimos nos capítulos anteriores. Embora não compreendesse bem todas essas concepções, acreditava que suas execuções em nossa prática cotidiana poderiam melhorar as atividades escolares. A ingênua leitura que realizava de tais passagens facilitou o recebimento destas concepções como elas se mostravam, principalmente a aceitação da aprendizagem como centralizadora de todos os

---

<sup>166</sup> Cf. São Paulo, *Currículo do estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*, p. 11.

<sup>167</sup> *Ibidem*.

<sup>168</sup> *Ibidem*.

sentidos das atividades escolares, uma vez que todas as dimensões e especificidades dos sentidos da educação estariam subordinados a ela.

Embora o Currículo do Estado de São Paulo diga que “a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo”<sup>169</sup>, para muitos professores parece bastante óbvio que esta rede se concentra em torno da noção de aprendizagem, porque, como registrado nos cadernos de nota, diversas vezes os professores afirmam que “*o mais importante na educação é a aprendizagem do aluno*”. E, ainda segundo o documento, o próprio professor, na medida em que realiza o seu ofício, seleciona os conteúdos a serem ensinados e desenvolve seus métodos, é por excelência o profissional da aprendizagem<sup>170</sup>. Portanto, o ambiente de aprendizagem perfeito seria aquele que operasse a formação deste tipo de cidadão nos moldes curriculares. Na medida em que “o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família e autonomia, por exemplo.) e para atuar em uma sociedade que depende deles”<sup>171</sup>. Não é que os projetos que inicialmente desenvolvi na escola não tenham produzido certos resultados, mas esses resultados não eram os que eu almejava ao implementar tais projetos. E, eu estava tão concentrado em certos alvos que se tornou imperceptível para meu olhar tudo o mais que havia sido produzido naquelas experiências. Afinal o principal objetivo era o desenvolvimento de uma aula diferenciada, mas que só faria sentido se ela pudesse se concretizar como um ambiente de aprendizagem que levasse em consideração as habilidades e competências dos alunos.

É importante frisar que tal negligência se deu porque eu não escapava do vazio discursivo construído no cotidiano escolar. Pois compreendia que organizar uma aula diferenciada era também proporcionar outro espaço que não a sala de aula, com professores ou palestrantes convidados, com projetores de som e imagem etc. Esta parecia ser a melhor maneira para realizar o nosso trabalho. Afinal, os próprios alunos tomavam a frente da organização dos projetos, e se comprometiam o máximo possível com eles. E, diante disto, eu acreditava estar resgatando e transmitindo valores de participação e de interesse pela educação. Aos meus olhos, eles eram “*protagonistas do próprio conhecimento*” como alguns professores diziam nas reuniões e conselhos avaliativos. Isso porque eram eles que organizavam a maior parte dos eventos, divulgação, decoração etc. Também durante alguns eventos, eram deles as

---

<sup>169</sup> Ibidem, p. 12.

<sup>170</sup> Cf. São Paulo, *Currículo: ciências humanas e suas tecnologias*, p. 18.

<sup>171</sup> Idem, p. 12.

opiniões e afirmações que estavam no centro dos discursos e debates. Eles não estavam recebendo as informações passivamente, estavam se tornando atores do próprio processo de formação porque agiam e colaboravam uns com os outros e com os professores. E, alguns dos projetos realizados com os alunos foram capazes de mobilizar boa parte da comunidade escolar.

Neste ponto há uma questão importante a ser frisada, pois mesmo com toda a minha ingenuidade ao preparar práticas educativas diferenciadas, as quais em sua totalidade estavam assentadas na lógica dominante no currículo, os projetos tinham forças irruptivas, por assim

dizer, capazes de mudanças no modo como os alunos se relacionavam entre si, com os conteúdos e com a escola. Mas como permanecia ainda envolto no vazio das palavras com as quais construía os discursos e fundamentos das minhas atividades escolares, não havia atentado ou dado o devido valor ao surgimento destas pequenas potências que os alunos apresentavam.

Por isso, os cadernos de nota foram valorosos, porque eles ajudaram a escapar deste vazio na medida em que, através deles, pensava e reavaliava os efeitos daquilo que fazemos para além do nosso horizonte de sentidos pré-determinado pelos discursos que assumidos, porque com eles passei a perceber, naquilo que escapa ao que planejamos, outros sentidos nascidos da prática, e não de tais discursos tantas vezes propalados, divulgados, repetidos. Destarte, não parece um problema não ter registrado nos cadernos de nota os discursos comuns feitos na escola nos anos anteriores ao período em que os registros foram iniciados, porque a maioria destes discursos hegemônicos permanecem os mesmos. De tal forma, é a memória destas antigas concepções, em comparação com aquilo que foi registrado até então, que me ajuda a avaliar os modos como percebemos nosso ofício, como ele permaneceu durante bastante tempo aprisionado em sentidos pré-determinados, mesmo tendo produzido muito mais do que supunham nossos discursos.

A título de exemplo, é possível destacar que, se em 2016 minhas pretensões eram de organizar um evento que proporcionasse aos alunos um espaço no qual eles aprendessem de maneira diferenciada, nas anotações dos cadernos de nota em 2017 e 2018 ainda permaneciam os traços deste sentido para o nosso ofício, conforme podemos perceber em alguns discursos de justificativa do trabalho desenvolvido, como: *“oferecer um ensino diferenciado”*, *“proporcionar ambiente de aprendizagem diferenciados”*, *“dar uma aula que ensine o aluno a pensar diferente”*, *“a aprendizagem do alunos deve ser mais dinâmica e mais interessante”*, *“as aulas devem ser programadas com base nos objetivos de aprendizagem”*, *“a aprendizagem dos alunos é o que há de mais importante”* e *“a aprendizagem deve ter como foco a formação de pessoas autônomas”*. Discursos diversas vezes repetidos durante reuniões de planejamento anual e conselhos de classes, quando conversamos sobre os nossos projetos e atividades

realizadas na escola; discursos que em sua grande maioria permanecem os mesmos ainda hoje. Por outro lado, é na medida em que fui me detendo sobre eles, quando me dediquei a estudá-los e exerci certa atenção, pesquisa e reflexão sobre seus sentidos, a partir daquilo que fora registrado nos cadernos de nota, é que ocorreu em mim um processo de transformação, posto que as transformações que sofremos começam pelo modo como passamos a compreender as palavras e os efeitos delas em nossa realidade, e estas mudanças despertam outras perspectivas sobre os sentidos e práticas do ser professor. Mudanças a partir das quais podemos ativar outros sentidos para o nosso trabalho diário nas escolas, sentidos que sejam condizentes com a nossa prática, que nascem da nossa prática e que deem corpo a outros discursos sobre aquilo que fazemos em nosso ofício.

Poderíamos dizer que o ideário fundante dos projetos inicialmente desenvolvidos na escola fora pensado por certa concepção de aprendizagem segundo a lógica burocrática de responder ao que o currículo exigia, recorrendo aos discursos já prontos. O correlato disso é que todas as práticas do professor deixaram de ser práticas de ensino e se tornaram práticas de aprendizagem, da construção de espaços de aprendizagem, nos quais ninguém ensina e sempre se aprende a aprender alguma coisa<sup>172</sup>. Mais do que isso, como é próprio dos espaços de aprendizagem, esperávamos deter certa vigília sobre aquilo que acontecia durante os eventos a fim de que tudo estivesse direcionado para a aprendizagem do aluno. Por outro lado, nossos olhos estavam fechados para o valor daquilo que escapava a tais espaços de aprendizagem, daquilo que era produzido apesar dos dispositivos de controle que mantínhamos durante a execução dos projetos, daquilo que nasceu não necessariamente do ambiente de aprendizagem, mas das potências e afetos que eram formadas a partir da interação e das relações que se constituíam ali.

De minha parte, havia sido negligenciado justamente aquilo que dá sentido à educação: a experiência (nossas experiências e as dos alunos). Não compreendia que o exercício do nosso ofício poderia efetuar algumas transformações naquilo que sabemos e em nós mesmos, e que isso era mais importante que transmitir conteúdo. Porque tais transformações poderiam nos

---

<sup>172</sup> Em *[p] de professor*, Larrosa esclarece que o problema não é nem tanto a palavra aprendizagem, mas a ideologia que existe em torno dela. No caso da aprendizagem, a ideologia proveniente do que ele chama de capitalismo cognitivo acabou por condensar todo um caminho para a educação. “[...] como se o professor tivesse que se dirigir aos seus alunos como futuros profissionais [...]” (LARROSA, 2018, p. 55). Porque tal pedagogia das aprendizagens se dedica à formação de profissionais que estejam sempre abertos ao aprendizado e, isso, da formação básica à universidade. “Nas escolas, do pré-escolar à universidade, já não se ensina, mas sempre se aprende”. (LARROSA, 2018, p. 55). Mais adiante ele considera que não se trata mais de aprender algo, mas “do assim chamado aprender a aprender. Não precisa ser muito perspicaz para perceber a relação do aprender a aprender com a produção de um profissional (de um sujeito) flexível, multiuso, multifuncional, adaptável, intercambiável e, dessa maneira, completamente descaracterizado, esvaziado, dessubjetivado [...]” (LARROSA, 2018, p. 56).

libertar de certas verdades, imposições e chavões, para que deixássemos de ser quem somos e para constituir em nós um devir outro<sup>173</sup>. Afinal não são as verdades dos saberes que possuímos, e fazemos circular com os nossos alunos, ou dos documentos que seguimos, que dão sentido à educação. É a experiência e o saber da experiência que dá sentido à educação, porque por meio do saber sobre aquilo que nos acontece podemos compreender quem somos, exercitar nossa liberdade e operar nossa própria transformação. Saber quem somos para nos desamarrar de nós mesmos, para rejeitar essa identidade fixa dada aos professores, assujeitada pelas condições que cerceiam nossa existência. Isto é, se *desprofessoralizar*, fortalecer espaços de *desescolarização* da escola e de *desalunização* dos alunos<sup>174</sup>. Por isso, a importância de estudar a nós mesmos, os nossos discursos e as estruturas políticas e econômicas que colonizam e impõem certas finalidades à educação. Assim, a principal questão que está no centro dos projetos apresentados a seguir é a realidade de uma experiência singular, aquilo que me/nos aconteceu e o modo como foram pensados e compreendidos tais acontecimentos. Atualmente, ao revisitar esses projetos pedagógicos busquei recolher sentidos que estavam até então imperceptíveis e que só vieram à tona pelo exercício de desconfiança empregado sobre os nossos discursos, exercício que os cadernos de nota possibilitaram realizar.

#### **4.2 Perceber o imperceptível**

O primeiro dos projetos realizados em 2016 foi intitulado *História e comunicação: um estudo sobre a ditadura militar no Brasil*. Trabalho no qual estudamos junto com os alunos do Ensino Médio noturno, e demais participantes da comunidade escolar, o contexto e as principais questões do início da ditadura militar no Brasil, que se estenderia pelo período compreendido entre os anos de 1964 a 1985. Antes, durante e depois do evento, pudemos realizar vários diálogos com os alunos sobre esse momento da nossa história, nos quais ressaltávamos principalmente as questões políticas que antecederam o golpe e as várias consequências que ainda hoje enfrentamos devido à ditadura militar, tais como seus impactos sobre a educação, distribuição de renda e a organização política que herdamos. Do mesmo modo, principalmente durante a realização deste projeto, ganharam bastante destaque algumas questões sobre as torturas que eram realizadas pelos agentes do Estado contra aqueles que se opuseram à ditadura. Alguns alunos se mostraram surpresos com muitos dos fatos históricos apresentados. Por exemplo, o fato de que personagens políticos da nossa atualidade fizeram parte de uma luta

---

<sup>173</sup> Cf. Larrosa, *Tremores: escritos sobre experiência*, p. 05

<sup>174</sup> Idem, p. 128.



armada contra a ditadura, e que eram considerados pelo próprio Estado como terroristas. Ganham destaque também a história dos movimentos populares em oposição ao governo ditatorial, a história dos exílios e da participação dos artistas que encontravam na sua arte formas de resistir à opressão política e à censura.

O trabalho foi uma iniciativa de alguns alunos do terceiro ano, que, impressionados com certos eventos políticos que estavam acontecendo nos idos de 2016, recorreram a mim para o estudo do tema, devido talvez as nossas aulas de filosofia e política. Dentre os acontecimentos daquele ano, um dos que mais chamava a atenção deles era a realização de passeatas pelas ruas que exigiam a volta da ditadura militar, algo bastante noticiado pelos meios de comunicação nacional. Do mesmo modo, era muito comentado também pelos alunos o discurso de elogio e apologia à tortura feitos durante a transmissão do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no dia 17 de abril de 2016, pelo atual presidente da república, eleito em 2018. No início, os próprios alunos justificavam o objetivo do projeto como uma resposta a estes movimentos em apoio a ditadura. Também porque ouviam as pessoas afirmarem que os apoiadores da ditadura que têm se manifestado nos últimos anos agiam assim por desconhecerem a história do Brasil ou não conseguirem realizar uma leitura crítica sobre tal história. Creio que eles recorreram a mim para prepararmos este projeto porque acreditavam que a filosofia poderia oferecer outras perspectivas na realização de uma leitura crítica sobre tal período da nossa história. Dito de outra forma, eles acreditavam que a filosofia poderia lhes ser útil para compreender melhor os fatos históricos e para ler melhor a realidade.

Realizamos o trabalho na sala de leitura. Professores, alunos e demais agentes da comunidade escolar estavam reunidos para uma pequena exposição sobre a ditadura militar efetuada por um professor convidado que na época pesquisava assuntos relativos ao tema. Ao mesmo tempo em que eram expostas algumas considerações sobre a realidade política global e nacional que antecederam o golpe de 1964, tínhamos algumas interrogações dos alunos e dos professores, bem como comparações entre os eventos da nossa atualidade e daquela época. Esse diálogo durou mais ou menos duas horas. Depois deste momento assistimos a alguns depoimentos sobre as vítimas da ditadura. Os alunos acompanhavam os relatos com ar de curiosidade e repulsa por aquilo que era narrado. Era nítido que eles estavam profundamente incomodados com as histórias sobre as torturas. E, se em outro momento fariam piadas ou brincadeiras sobre o assunto, diante daquelas memórias de sofrimento eles permaneceram calados e atentos, apesar do desconforto. Em seguida, muitos compararam essas narrativas com algumas cenas dos filmes que retratavam o terror da Alemanha durante o nazismo. Em diálogo com eles, tentamos deixar bem claro que o motivo pelo qual ouvíamos essas histórias e

aprendíamos sobre o passado era para nos prevenir de que isso não voltasse a acontecer. Falamos sobre a importância da memória e de como a história está cheia de lições que devemos aprender.

Para o encerramento do evento, organizamos junto com os alunos algumas exposições culturais. Cantamos “Para não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, dentre as músicas que alguns professores cantaram para os alunos. Depois, os alunos cantaram também algumas músicas do mesmo contexto e outras composições feitas por eles mesmos, que também versavam sobre o tema a respeito do qual dialogávamos. Uma das alunas do segundo ano recitou um poema de própria autoria sobre as dificuldades do povo negro das periferias de São Paulo. Ela falava sobre como essas pessoas são vítimas dos descasos do Estado, que exerce sobre elas formas de tortura negligenciadas pelas mídias e meios de comunicação, e como muitas dessas pessoas são perseguidas e assassinadas pelo Estado, assim como acontecia durante a ditadura.

Os próprios alunos que assumiram a frente do projeto justificavam à escola e aos demais colegas a importância de retomar e repensar o que foi a ditadura militar. Eles mesmos organizaram, algumas semanas depois, um mural com várias fotos e relatos sobre as vítimas da ditadura para que os alunos que não puderam ir ao evento conhecessem um pouco sobre o que havíamos aprendido. Vez ou outra quando eu admirava o mural algum aluno me perguntava: “*como é possível que ainda existem pessoas que saiam às ruas pedindo intervenção militar?*”. Creio que a função do mural fosse também despertar essa pergunta, a mesma pergunta que levou os alunos do noturno a realizarem o evento. Tanto que, durante as aulas da manhã, tornaram-se mais frequentes perguntas sobre a ditadura, acompanhadas de um “*por que você não faz um trabalho assim com a gente também?*”. Pergunta que deu origem a outro projeto que tinha como pano de fundo as mesmas questões políticas que suscitaram o primeiro trabalho. Os alunos estavam incomodados com o presente e era necessário ajuda-los a problematizar e compreender a atualidade.

Este segundo trabalho foi intitulado *Duas horas de política: um debate sobre a realidade política atual*, e, dessa vez, organizado junto com os alunos do segundo ano matutino do Ensino Médio. Mas o foco que eles deram ao trabalho era outro, versando sobre as manipulações da imprensa e das redes sociais no trato com as informações sobre os eventos políticos. Eles acreditavam que tanto as mídias quanto as redes sociais usavam as informações como um meio de manipulação das massas, e que um debate sobre esse tema poderia ajudar a melhor compreender aquilo que estava se passando no cenário político atual. Eu também estava convencido de que tanto a mídia quanto as redes sociais eram responsáveis pela construção de debates superficiais e intolerantes, e que abordar esse tema poderia contribuir com a formação

dos alunos. Por certo, um projeto assim, poderia elucidar algumas questões sobre as polêmicas políticas do momento, de modo que os alunos tivessem acesso a conhecimentos centrais e relevantes que estavam no centro destes debates noticiados pelas mídias e redes sociais. Também nos preocupamos em organizar um evento no qual os alunos aprendessem que a democracia comporta diferentes posições políticas.

Dessa vez não podíamos contar com a colaboração de um professor convidado para nos ajudar sobre o assunto. Mas como o evento tinha a pretensão de ser menor que o realizado no período noturno, decidimos por outro modelo de organização, mais detido nos questionamentos dos alunos e mais simples. Assim, outra vez reunidos na sala de leitura, nós abrimos um espaço no qual recolhemos dos alunos suas principais questões sobre os atuais problemas políticos. Cada um fazia a sua pergunta conforme a ordem em que se requeria a palavra. Estas contribuições, por sua vez, eram geralmente posições a respeito de notícias que circulavam nas redes sociais ou nos telejornais. Na medida em que fechávamos um bloco de questões, a tônica dos nossos diálogos ia sendo montada com as colaborações dos alunos e com intermediações, observações e análises dos professores de filosofia, sociologia e história. Além disso, também estavam presentes os professores de outras disciplinas e alguns agentes da comunidade escolar que fizeram questão de participar do nosso trabalho. Como todos que estavam presentes podiam participar, e cada um pedia a palavra em momento oportuno, tentávamos concentrar as várias considerações e questionamentos com foco no fato de que o governo democrático comporta diversas perspectivas e que todas elas são importantes para a manutenção da democracia. De qualquer modo, o importante era que todos pudessem falar, de forma que tanto as questões quanto as respostas poderiam ser oferecidas por todos.

Por vezes, as perguntas que os alunos levantavam estavam bastante enraizadas nos processos de mudança do cenário político. Eram questões sobre o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e sobre o que seria da política nacional a partir daí. Eles queriam saber também sobre os impactos dessa mudança na vida cotidiana das pessoas. Outras vezes, as perguntas e considerações dos alunos eram quanto à quantidade e à qualidade de informações que circulavam sobre o tema, e sobre a dificuldade de selecionar e se posicionar diante destas informações. Mesmo aqueles que nada falavam, ouviam com atenção os seus colegas e os professores. O silêncio deles não era de indiferença ou de resistência, mas de dedicação àquele momento de partilha. Era nítido que durante a realização do projeto todos estavam presentes tanto em suas falas quanto em seus silêncios. E, mesmo que alguns discordassem do longo uso de tempo que outros faziam para concluir suas falas, acabamos por perceber que aquela aula tinha tudo a ver com o lugar das vozes, porque estávamos todos presentes nela, tanto nas

palavras quanto no silêncio<sup>175</sup>. Era importante que alguém exercitasse com eles este silêncio de atenção aos outros no qual permitimos que a voz do outro nos encontre. Então, o evento que deveria durar duas horas, durou quatro. E mesmo depois do encerramento os alunos montavam pequenos grupos e cercavam os professores. Carregados de dúvidas e de palavras, queriam continuar falando destes assuntos sobre os quais debatíamos. Queriam um pouco mais de tempo do nosso espaço de partilha.

Recordo que os colegas professores de história e sociologia ficaram bastante satisfeitos com o encontro e diziam algo como: *“a importância destas atividades está na atualidade das questões que levantamos, porque é preciso dialogar com os alunos sobre este debate político intensificado nas redes sociais e nos meios de comunicação”*. E, de fato, o tempo inteiro podíamos perceber o reflexo das questões postas pelas redes sociais e pelos meios de comunicação em muitas dúvidas e considerações dos alunos. Talvez este encontro tenha dado conta de descortinar algumas questões que reduziam à superficialidade e à polaridade os discursos sobre política, talvez não. No entanto, o simples fato de ter sido um espaço de partilha e de interesse, de troca e de respeito, um espaço da palavra e da experiência, tenha revelado sua verdadeira potência. Afinal, se professores e alunos falavam e tinham suas ideias criticadas por todos no grupo, e, ainda assim, persistiam em continuar falando e em continuar ouvindo, haviam construído um espaço que comportava a pluralidade. Tinha mais a ver com uma *ágora* que um espaço de aprendizagem, tinha mais a ver com possibilidades de encontro com os livros indicados durante a conversa, as músicas mencionadas e os filmes aos quais recorriamos para construir algumas imagens durante nossas falas. Ali não era um espaço de aprendizagem porque não havia aprendizes, mas éramos todos estudantes aprendendo a falar e a ouvir.

De nossa parte, acreditávamos ter montado um espaço de abertura política na qual se podia exercitar a liberdade de pensamento e a partilha de ideias. Por meio dessa atividade pensávamos também estar, de alguma forma, realizando aquilo que se convencionou chamar de uma educação democrática, porque todos tinham espaço de fala, todos podiam ser ouvidos, ninguém falava em nome da verdade e ninguém era censurado no que dizia. O que também compreendíamos como um embate em defesa de democracia, pois aquele era um espaço aberto no qual falava a juventude das camadas populares que dialogavam sobre questões políticas da nosso presente.

Se lutamos para criar redes de relações plurais nas quais as mais diversas perspectivas fossem acolhidas com a pretensão de exercitar também a tolerância diante da voz e do

---

<sup>175</sup> Cf. Larrosa, *Tremores: escritos sobre experiência*, p. 80.

pensamento do outro, é também porque tentamos fazer uma escola mais comprometida a desensinar muito do que é transmitido aos mais jovens pelo excessivo número de informações e opiniões de nossa sociedade. Naquele momento, estávamos desensinando o que a mídia e as redes sociais ensinavam, estávamos indo na contramão das razões hegemônicas que fazem o mundo e querem da escola que ela forme indivíduos dotados de saberes práticos sempre prontos e ávidos para responderem aquilo que a sociedade aguarda deles. E nossa forma de responder a tal sociedade foi oferecer aos jovens uma formação na qual lhes fosse permitido dialogar, falar e ouvir, discordar e ter quem discordasse das suas opiniões, ofertando argumentações fundamentadas e exercitando as dúvidas sobre tais fundamentações. Pois, se nas redes sociais as pessoas acabam construindo bolhas fechadas em verdades inquestionáveis, nas atividades que desenvolvemos rompemos com tal condição.

O terceiro projeto que realizamos, ainda em 2016, foi chamado de *Humanidades: violência contra a mulher e cultura do estupro*. Com este projeto, nosso objetivo era fornecer aos alunos um espaço no qual pudéssemos promover um diálogo sobre a condição das mulheres no mundo contemporâneo. Partimos da compreensão da cultura do estupro como um conjunto de violências que frequentemente passam despercebidas, que estão incorporadas em nossos hábitos e que geralmente, por meio da elaboração de discursos, buscam culpabilizar as vítimas. Pretendíamos apresentar à comunidade escolar quais medidas poderiam ser tomadas para a superação deste tipo de relação, para torna-la mais evidente.

Como os outros dois trabalhos anteriores, este também nasceu da iniciativa dos alunos que me apresentaram a proposta do tema. Este, de modo especial, foi um dos assuntos que apareceram durante as aulas de filosofia nas quais estudávamos sobre o feminismo, as questões da representatividade e da presença da mulher na história da humanidade. Como componente curricular, este tema conta como parte dos conteúdos a serem estudados pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio: “filosofia, política e ética: [...] homens e mulheres”<sup>176</sup>. Também está presente na Situação de Aprendizagem “3, filosofia e relações de gênero”, do nosso material didático<sup>177</sup>. Segundo este material: “[o] objetivo desta Situação de Aprendizagem é discutir as diferenças sociais entre homens e mulheres e atualizar o debate acerca das questões de gênero”<sup>178</sup>. Referente ao requisito competências e habilidades, o caderno enuncia que este conteúdo tinha como propósito: “construir argumentação consistente; analisar a importância dos valores éticos sobre a condição da mulher e sobre as semelhanças e diferenças entre homens

---

<sup>176</sup> São Paulo, *Currículo: ciências humanas e suas tecnologias*, p. 126;

<sup>177</sup> Cf. São Paulo, *Caderno do professor*, material de apoio ao currículo do estado de São Paulo, p. 27

<sup>178</sup> *Ibidem*, p. 27.

e mulheres”<sup>179</sup>. O material conta ainda com um pequeno texto adaptado da obra *O Segundo sexo* de Simone de Beauvoir, elaborado em torno da afirmação “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” e também conta com uma pequena passagem de *Ética, sexualidade e política*, de Michel Foucault. Passagem na qual o filósofo disserta um pouco sobre as nossas convenções sociais na classificação do que é natural ou não, do que é certo e do que é errado, do que é normal e anormal no âmbito do sexo e do gênero<sup>180</sup>. O terceiro material disponível no caderno do aluno são os artigos 1º, 2º e 3º da Lei Maria da Penha (Lei 11.340) e os artigos 1º, 2º, 3º e 4º da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã<sup>181</sup>.

Exploramos estes conteúdos durante um mês, com mais ou menos em duas aulas para cada um dos textos e com debates e diálogos sobre as questões que eles nos apresentavam. Algumas alunas se mostraram bastante interessadas em compreender a frase de Simone de Beauvoir, principalmente porque ela causou muitos debates quando apareceu na prova de ciências humanas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de 2015. Assim motivadas pelas questões apresentadas por Simone de Beauvoir sobre o que é se tornar uma mulher e de Michel Foucault sobre como as relações de poder produzem as identidades dos indivíduos, e a necessidade da criação de leis que afirmem a igualdade entre todos e que proteja as mulheres contra as agressões dos homens, propuseram que tais questões fossem pensadas em conjunto com toda a escola.

Durante as aulas, nas indagações que as alunas traziam sobre as questões apresentadas acima se tornava cada vez mais forte a tentativa de compreender os sutis meandros em que as formas de violência dos homens contra as mulheres foram se construindo na sociedade. Elas estavam interessadas em debater sobre a experiência histórica da dominação física e mental dos homens sobre as mulheres e as principais consequências dessa forma de dominação ainda hoje. Logo, a proposta do projeto que desenvolvemos tinha como objetivo compartilhar e dialogar sobre esses temas.

Para a realização desse evento, pudemos contar com o apoio da Asbrad – Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude –, que aceitou o convite para trabalharmos juntos e disponibilizou algumas pessoas da associação para a realização do nosso debate com os alunos e as alunas. Deste modo, contamos com alguns materiais que foram projetados com informações e dados sobre os casos de violência contra a mulher a nível local e nacional. Os membros da Asbrad presentes no debate, responsáveis pela assistência jurídica

---

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>180</sup> Cf. *Ibidem*, p. 33.

<sup>181</sup> Cf. *Ibidem*, p. 33-34.

e psicológica de mulheres vítimas de algum tipo de violência, trouxeram relatos sobre suas experiências de acompanhamento dessas vítimas. Relatos sobre as formas de agressões e das relações entre vítima e agressor. É importante destacar que durante este evento tínhamos também a presença de alguns familiares das alunas e dos alunos, assim como de outros membros da comunidade escolar.

Alguns dias depois do evento, uma aluna revelou que o que mais a deixou intrigada durante a exposição dos membros da Asbrad, e frente a alguns questionamentos dos seus colegas, foi que havia muitas histórias que estavam se cruzando, que ali muitas pessoas se identificavam com o que era contado. Outra aluna disse também ter gostado do evento, mas que para ela os próprios professores não foram capazes de ver os impactos da abordagem deste tema na escola, porque no exato momento em que se dava a realização do projeto, muitas meninas se identificavam com o que era apresentado, que aquilo dizia respeito não somente a vida familiar delas, mas também às relações construídas no âmbito escolar. Talvez parte desta nossa cegueira consistisse nas preocupações burocráticas necessárias para que o evento acontecesse, porque nossa maior preocupação era com as questões teóricas do debate, com as questões históricas e com as informações técnicas que contribuiriam com a formação discente. Havia um objetivo bastante claro, promover um diálogo sobre a violência contra a mulher e a cultura do estupro. Não havia percebido o quanto algumas questões tinham se tornado potentes para as alunas. De forma que, alguns dias depois do debate, elas redigiram uma carta-manifesto endereçada à direção como uma forma de protesto e repúdio à cultura do estupro e ao assédio que elas sofriam todos os dias na escola. Na mesma carta, denunciavam também os preconceitos e agressões que os alunos homossexuais sofriam no ambiente escolar. Para elas, essas questões deveriam ser retomadas constantemente, não se limitando somente a algumas aulas. A partir de então sou sempre interceptado nos corredores da escola por uma feminista com dúvidas sobre leituras e ideias para dialogar.

Por fim, somente algum tempo depois, no ano de 2017, à medida em que apontava alguns acontecimentos e expressões nos cadernos de nota, que realizava algumas leituras sobre a experiência e o saber da experiência, que pesquisava sobre meu próprio ofício no mestrado profissional e dialogava com meus colegas de turma do curso, foi que percebi a importância destes pequenos projetos realizados no ano de 2016. Foi quando compreendi que estes projetos transgrediam os seus objetivos, os sentidos requisitados pelo meu ideário: produzir um ambiente de aprendizagem no qual o aluno pudesse desfrutar de uma aula diferenciada.

Eu também guardava o entendimento ingênuo de que estes objetivos preestabelecidos para a realização de uma aula diferenciada teriam sido alcançados se, logo após a execução

destes eventos, os alunos passassem a agir de outra forma, com mais comprometimento e interesse pelos assuntos abordados nas aulas normais. Isso não acontecia, e a ausência de tal efeito causava uma sensação de fracasso forte em todos nós professores. Tanto que, por vezes, afirmávamos: “*a culpa é sempre nossa*”, “*todos os profissionais da educação saem sugados e os efeitos são mínimos*” ou “*eu não consigo ser o profissional que eu gostaria de ser*”, também, “*para nós, tudo é muito difícil*”. Frases de uma reunião de planejamento do início do segundo semestre de 2017. Nesta reunião, conversávamos sobre os sentidos e os procedimentos pedagógicos de projetos a serem desenvolvidos na escola. E as perguntas que sempre guiavam tais sentidos e procedimentos, conforme registramos no caderno de notas, eram: “*quais os objetivos de aprendizagem?*”, “*o que os alunos vão produzir durante o projeto?*”, “*quais são as competências e habilidades a serem desenvolvidas?*”. De tal forma que, durante um projeto da escola no qual realizamos uma semana de atividades diversas com oficinas de origami, teatro, dança, *contação de histórias*, e outras dinâmicas, e em que fiquei responsável por uma “sala de bate-papo” sobre cinema e literatura, havia pensado essa contribuição tendo em vista coisas que gosto de fazer, como conversar sobre filmes, séries e livros, mas eram as concepções da pedagogia da aprendizagem, de competências e habilidades que serviam de guia argumentativo e justificador da semana de diversidades.

O projeto consistia em dividir todas as turmas da escola, entrosar os alunos de turmas diferentes, compor turmas por interesses e afinidades com os temas. Eram atividade pensadas para todos os alunos do período matutino e que envolviam todos os professores da casa e com horários diferentes, para que todos pudessem participar. Na “sala de bate-papo”, reunindo mais ou menos vinte alunos, eu, professor de filosofia, e a professora de língua inglesa, conversávamos livremente com os alunos sobre filmes, séries e livros, e assim, dava-se um diálogo no qual todos nós, professores e alunos, tratávamos sobre as mais diversas séries, filmes e livros. Ali, obras do cinema ou da literatura eram indicadas uns para os outros. Falávamos sobre as razões por que tais obras nos agradavam e trazíamos algumas questões próprias das obras sobre as quais tratávamos, histórias, curiosidades e discussões sobre roteiros e enredos. Dali muitas obras foram indicadas pelos professores para os alunos e dos alunos para os professores, tais como: *Laranja mecânica*, o livro – de Anthony Burgess – e o filme – de Stanley Kubrick; comparações entre o livro de Machado de Assis, *Dom Casmurro*, e a série “Capitu” – de Luiz Fernando Carvalho; *Os miseráveis* – de Vitor Hugo – e sua adaptação homônima para o musical dirigido por Tom Hooper; em meio a muitas outras indicações. Aquele encontro fortaleceu os laços de companheirismo e respeito entre alunos e professores. De modo que, logo depois daquela semana, os alunos me convidaram para organizarmos um grupo dedicado



somente ao diálogo sobre livros e séries. Dele, nasceu o *Clube do filme*, experiência sobre a qual trataremos mais adiante. Por ora, é importante frisar que os parâmetros escolhidos para medir a qualidade desta semana de diversidades foram os mesmos de sempre: questões sobre a aprendizagem dos alunos e possíveis produções que eles precisavam ter realizado, assim como algumas justificativas sobre competências e habilidades que fizeram com que, mais uma vez, nos sentíssemos com se tivéssemos fracassado. Principalmente porque os alunos, embora tivessem se interessado em participar dos grupos, não se dispuseram a elaborar qualquer trabalho que pudesse ser exposto. No nosso caso, disponibilizamos alguns materiais e havíamos pedido que eles criassem ilustrações e representações dos filmes ou livros que mais gostavam. Assim, podíamos ir desenhando e conversando. E eles nos questionavam: “*Para que isso? Nós não viemos aqui conversar sobre filmes e livros?*”. No fim, somente alguns alunos desenharam, já que a grande maioria não se interessou por essa atividade. Nem mesmo viam sentido em realizá-la.

Um último projeto que gostaríamos de mencionar, ainda em 2017, foi uma palestra que organizamos com apoio da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil –, mas que também teve início por causa das aulas sobre filosofia e relações de gênero nas turmas do segundo ano. Desta vez, as alunas decidiram focar o tema ao redor das questões da comunidade LGBT. Elas mais uma vez tomaram a frente do evento e mobilizaram a escola para sua organização. Assistiram a uma exposição sobre as perspectivas que o direito tem sobre a comunidade LGBT. Depois da exposição, abriu-se um espaço para o diálogo. A fim de ter mais espaços e tempo para a realização do evento, realizamos o trabalho duas vezes na mesma semana, para que todas as alunas e todos os alunos pudessem participar, apresentar suas perguntas e dizer o que pensavam sobre o tema. Depois do evento, era interessante ouvir as críticas deles e delas. Parte da turma gostou por considerar o tema importante e por poder ouvir o ponto de vista de profissionais de outros ramos de saber sobre tema. Parte não gostou porque os termos técnicos do direito eram frios, e transpareciam certo desinteresse pelas pessoas da comunidade LGBT. De minha parte, percebi que todas aquelas questões cabiam na escola, porque já não havia tanta preocupação em nos ater detidamente aos objetivos pré-determinados pelas recomendações “curriculares” para o projeto. Desta forma, não havia mais a necessidade de fundamentar o sentido formativo deste trabalho vestindo minha voz com as palavras do currículo.

O fato é que já compreendia minimamente os limites da dimensão linguística do currículo e dos demais documentos educacionais. Do mesmo modo, aprendi a ver com mais sensibilidade as fragilidades de uma aula, as potências que ela pode despertar, as inquietações e os incômodos que podem ser gerados no nosso ofício. Tal perspectiva nos liberta das

exigências de uma “aula diferenciada”, ou da necessidade de constituir um “ambiente de aprendizagem”. Ao mesmo tempo, nos reconduz ao saber sobre a própria experiência, um saber que empregamos no estudo pela palavra, pelo registro das palavras. Porque a partir delas passamos a pensar os sentidos pré-determinados para o desenvolvimento do nosso trabalho. O que acaba por nos furtar a experiência de esboçar um vocabulário próprio de justificativas e sentidos para aquilo que exercemos. Aqui, já estava farto de palavras vazias, de palavras que foram usadas exaustivamente até que perdessem completamente seu valor<sup>182</sup>.

Porque os sentidos já estão pré-definidos quando lemos que “[a] educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade”<sup>183</sup>, ou quando se torna exigência do Estado que a escola esteja a serviço da formação de indivíduos que se integrem ao mundo contemporâneo “nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”<sup>184</sup>, e também que “o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania”<sup>185</sup>. Estes tipos de discurso parecem bastante úteis como forma de fundamentos do trabalho do professor, principalmente quando o Currículo assegura que o ensino de filosofia deve estar centrado nas indagações sobre a atualidade e deve contribuir para o senso crítico<sup>186</sup>. Por outro lado, tudo o que víamos eram finalidades, funções e objetivos. Não víamos nenhum sentido. Isto porque os documentos estão cheios de finalidade, mas estão vazios de sentido<sup>187</sup>.

Havia também certa vaidade que alimentava todo esse vazio, porque no anseio por encontrar os fundamentos dos nossos trabalhos na letra do currículo, buscávamos discursos de especialistas, e nós também queríamos parecer especialistas<sup>188</sup>. Escondíamos por trás deles, não mostrávamos nossa “cara” e nem forjávamos nossa voz. Porque nós, assim como eles, empostávamos “uma voz de técnicos, ou de pregadores, ou de professores, ou de pesquisadores, ou de funcionários... que nunca treme”<sup>189</sup>.

Mesmo ao final de todas essas experiências eu não conseguia perceber os sentidos que elas haviam configurado, e não me dava por satisfeito, apesar das avaliações positivas que a escola fazia dos trabalhos. Incomodava-me o fato de os alunos se retirarem dos debates por não concordarem com o seu formato ou por não concordarem com o que dizia o professor

<sup>182</sup> Cf. Larrosa, *Tremores: escritos sobre experiência*, p. 82.

<sup>183</sup> Brasil, *Parâmetros curriculares nacionais*, p. 04.

<sup>184</sup> São Paulo, *Currículo: ciências humanas e suas tecnologias*, p. 09.

<sup>185</sup> Brasil, *Parâmetros curriculares nacionais*, p. 09.

<sup>186</sup> São Paulo, *currículo: ciências humanas e suas tecnologias*, p. 116.

<sup>187</sup> Cf. Larrosa, *Tremores: escritos sobre experiência*, p. 145.

<sup>188</sup> Cf. *Ibidem*, p. 76.

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 76.

convidado. Eles diziam que certas vezes o debate parecia mais com uma palestra, porque eles também queriam falar. E ao final de tudo eu não via grandes mudanças no comportamento dos alunos, nada que me dissesse que eles se tornaram cidadãos melhores ou mais comprometidos em intervir criticamente na sociedade, mesmo depois do mural sobre a ditadura feito pelos alunos e da carta-manifesto em repúdio à violência contra a mulher e a homofobia que as alunas escreveram. Não conseguia perceber as interrupções nos fluxos, os descaminhos criados e as potências que haviam sido ativadas em alguns alunos e em algumas alunas. Isso porque, no início, estava pensando demais na finalidade e não estava comprometido com os sentidos que abroilhavam dessas experiências. Não compreendia que para acessar tais sentidos era preciso estar aberto às experiências e me deixar ser afetado também. Caso contrário, me perderia em meio às imposições discursivas, às palavras de ordem, e às finalidades fixas e já determinadas<sup>190</sup>.

Durante certo tempo alguma coisa sempre parecia escapar às minhas tentativas de compreender a escola. Foi somente com os cadernos de nota, com os registros diários e com o estudo sobre tais anotações que comecei a repensar e a experimentar o ambiente escolar com outras perspectivas. Assim, as forças que produzem tais discursos acabam se convertendo em pano de fundo das nossas investigações, mas não para nos render a elas ou para constatar uma desesperança fatídica e, sim, para inventar em meio aos seus fluxos, espaços de resistência pela transformação daquilo que somos.

### 4.3 Literatura e Cinema

Pelos registros dos cadernos de nota percebemos também que, na medida em que nos propomos compreender as questões que a prática nos apresenta, exercitamos e experimentamos outras formas de exercer o nosso ofício. Mas isso sempre diante de incômodos que nos forçam a buscar sentidos mais precisos para aquilo que fazemos. Afinal, expressões que denotam certo desespero diante daquilo que nos acontece são usuais, por causa da experiência da perda de direção ou da incoerência naquilo que produzimos. Por isso, dizem alguns professores que “*somos ignorados na sala de aula*”, quando não conseguem ver além dos objetivos almejados por eles. Ou, por mais que nos esforcemos para desenvolver as atividades, buscando outros meios, fazendo uso de recursos e métodos variados, sempre aparece, em uma ou outra reunião, um angustiante “*os alunos não conseguem entender nada*”. Nas aulas, debates, oficinas e

---

<sup>190</sup> *Ibidem*, p. 110.

palestras que organizamos havia, ao mesmo tempo, um misto dessas duas expressões. Uma mescla de inquietação e revolta que se ouve em “*não deveríamos mais nos incomodar com quem não quer participar*”, decorrente das exigências e das condições de trabalho do professor. E, não são poucos os professores machucados por tais condições<sup>191</sup>, a ponto de às vezes nos contentarmos com um “*eu adoro dar aula naquela turma porque eles fazem tudo que eu mando*”. Como se nosso trabalho se limitasse ao cumprimento dos protocolos, a obedecer a impositiva litania da pedagogia da aprendizagem, de acordo com a qual os alunos devem produzir algo; e como se o trabalho do professor se limitasse a uma fórmula simples: mandar e obedecer.

Essa inquietante condição, na maioria das vezes só consegue ser superada quando o professor encontra espaços nos quais ultrapassa suas competências, vai além daquilo que lhe é exigido ou caminha na direção contrária. Quando ele se recusa a ser só professor, no sentido do peso burocrático e habitual que se impõe sobre ele. Como confessou certa vez uma colega que dava aula aos sábados para alguns alunos num pequeno grupo de estudos de física: “*ali eu renovo minhas forças e me sinto realizada*”. Eram por volta de 30 alunos, numa pequena sala na qual quase não cabiam todos, com algumas carteiras empilhadas ao canto e ela só contava com lousa e giz, mas não havia exigências burocráticas, cobranças pedagógicas e nem determinações para que ela cumprisse sua autoridade de professora. Como ela mesma dizia, “*tudo que a gente faz é estudar física*”. E é claro que havia dificuldades, alunos que não entendiam algumas questões ou que resistiam a certas atividades, além de carência de materiais e de condições mais adequadas para o grupo de estudos. Mas, ela sempre dizia “*ali eu renovo minhas forças*”, porque ela potencializava sua prática como professora, o que vinha acompanhado de “*me sinto realizada*”, porque reencontrava o sentido do seu ofício.

No *Clube do livro* tínhamos experiências que eram bastante semelhantes a essa. O clube nasceu do interesse dos alunos em fazer o vestibular *Fuvest* de 2018. Por isto, dispondo da lista de livros para organizarmos a ordem das leituras e os dias das reuniões, nos dividimos da seguinte forma: os alunos teriam que ler um livro por mês, e no final de cada mês um professor os acompanharia em uma ou duas reuniões para possíveis dúvidas e diálogos sobre a obra estudada. Os alunos também deveriam fazer pesquisa e poderiam procurar o professor em qualquer dia letivo antes da reunião, para esclarecer possíveis dificuldades de leitura. Começamos então a organizar o cronograma, a ordem de leitura dos livros e os professores responsáveis por cada mês. Alguns professores puderam acompanhar os alunos por mais de um

---

<sup>191</sup> Cf. Macedo, *Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade...* p. 1552.

mês, como é o caso das duas professoras de língua portuguesa que se disponibilizaram, cada uma delas, a discutir duas obras. O professor de sociologia, o de filosofia, o de história e o coordenador pedagógico ficaram responsáveis por acompanhar os alunos em suas leituras, cada um por mês. Como eu havia tomado a frente do projeto, era responsável por ajudar os alunos a encontrar os livros que não estavam disponíveis na sala de leitura e por me reunir com eles uma vez por mês para avaliar cada encontro. Sempre no turno de aula deles, no período da manhã.

Os encontros do *Clube do livro*, por sua vez, eram sempre no contraturno, às vezes na sala de leitura e outras vezes numa pequena sala de jogos que a escola possui. Os alunos contavam que os professores se preocupavam em preparar materiais de estudo sobre as obras. O professor de sociologia, por exemplo, estudou a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, junto com o filme de mesmo nome, de Nelson Pereira dos Santos. Os alunos se mostraram bastante satisfeitos com a perspectiva proposta por ele para o estudo do livro, uma relação entre política, cinema e literatura. Conversamos diversas vezes sobre essa obra pelos corredores da escola e em algumas aulas de filosofia também. Ela acabou ganhando alguns espaços nas aulas de filosofia e língua portuguesa, porque havíamos percebido o interesse dos alunos por ela ou pelo modo como ela representa certa realidade do Brasil. Junto a isso vieram também indicações de outras obras do autor, que os alunos não só leram como também comentavam conosco nas aulas, como *São Bernardo e Angústia*.

As reuniões contavam geralmente com dez ou quinze alunos. No dia em que nos encontramos para os diálogos sobre *Memória Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, eram dez alunos, cada um com seu livro. Tendo lido o livro duas vezes para a reunião, realizado algumas pesquisas e assistido a algumas aulas, propus a eles que nos concentrássemos em torno das questões que eles iam trazendo ao longo do mês, que eram fruto das suas leituras. Então, apareceram questões quanto à *Suma Teológica*, de Santo Tomás de Aquino, e dúvidas sobre Schopenhauer e suas influências sobre a obra machadiana, apresentadas por um aluno que pesquisara a respeito do tema. Eles queriam entender questões relativas à vontade, à ideia e ao corpo, temas apresentados no capítulo 7 do romance, intitulado “O delírio”. Também foram feitas muitas questões sobre a metafísica de Aristóteles. E levamos bastante tempo tentando conceituar ou definir, segundo aquela discussão a respeito da metafísica, o que é a memória e a morte. Ao mesmo tempo em que as referências trazidas pela obra apareciam e serviam de base para nossas conversas, os alunos também destacavam aspectos importantes da obra como: a personalidade das personagens, os defeitos que o próprio Brás Cubas, o protagonista da história, possuía e denunciava naqueles que estavam ao seu lado, os modos deste herói levar a vida e de ver as desventuras e fatalidades da natureza humana. Os alunos se mostraram ainda

bastante interessados no título e conteúdo de alguns capítulos como “O menino é pai do homem” e “O velho diálogo de Adão e Eva”, entre várias frases que eles destacaram do livro.

As leituras de uma obra sempre atravessavam as de outra, de modo que constantemente estávamos conversando a respeito de temas que ligavam mais de uma obra, questões que usávamos para relacioná-las e comparar seus conteúdos. Portanto, os diálogos das reuniões se estendiam pelas aulas e se tornaram assunto de corredores e de porta de escola. No entanto, o grupo durou apenas um ano, e ainda não conseguimos experienciar novas versões dele.

Outro trabalho que realizamos neste período foi um projeto que intitulamos de *Clube do filme: diálogos sobre cinema e filosofia*, no qual nos reuníamos para dar continuidade àquilo que iniciamos na semana de diversidades. Nossas reuniões eram mensais, e se davam sempre no final do mês. Dessa vez, não podíamos contar com a presença de outros professores. Mas, de qualquer modo iniciamos nossas atividades e passamos a nos reunir sempre na sala de jogos da escola para conversar a respeito de alguns filmes que escolhemos, sempre um por mês. Sendo que ao final de cada encontro um novo filme era escolhido para a próxima reunião. Dos vários filmes sobre os quais tivemos a oportunidade de dialogar, destacamos: “A pele que habito”, de Pedro Almodóvar, “O segredo dos seus olhos”, de Juan José Campanella, “Blade Runner - O Caçador de Androides” -, de Ridley Scott. Assim como alguns episódios da série “Black Mirror”.

No início dos nossos encontros, por causa do filme “A pele que habito”, nossos debates eram sobre questões de gênero e do feminismo, também sobre identidade e violência, o que estava relacionado ao filme “Laranja mecânica”, que voltamos a estudar porque os alunos queriam falar sobre totalitarismo e repressão. Em cada um desses encontros, apresentávamos nossas pesquisas sobre o filme que assistíamos, e havia sempre muitas anotações sobre os mais diversos assuntos que transitavam entre cinema e filosofia. Para nos organizar, escolhíamos um assunto como principal e os outros se tornavam secundários. Por exemplo, quando estudamos “A pele que habito”, a principal questão sobre a qual conversávamos era relativa à identidade do personagem central da história, Vicente/Vera, o que não nos impedia de abordar outras questões colocadas pelos alunos durante os diálogos.

Nas últimas reuniões de 2017, os temas que se tornavam centrais em nossos debates eram sempre relativos aos impactos da ciência e da tecnologia sobre o homem, por causa de “Blade Runner - O Caçador de Androides” - e dos episódios de “Black Mirror”. Neste caso, as pesquisas dos alunos eram referentes à inteligência artificial, filosofia da ciência e filosofia da mente. Mostraram interesse em compreender como funciona a mente humana, como ela produz

pensamentos e como ela distingue ilusão e realidade, problemas clássicos da filosofia, sendo o último muito conhecido pelas contribuições de René Descartes.

Nesta medida, os filmes serviam de base para diálogos nos quais sempre encontrávamos algumas teorias filosóficas. De tal modo que “A pele que habito” despertava a presença de Simone de Beauvoir e outras autoras feministas. Com “O segredo dos seus olhos”, pudemos debater algumas questões sobre justiça e sentimento, um pouco com a ajuda de Platão e Aristóteles também. Com “Blade Runner - O Caçador de Androides” estudamos a perspectiva de René Descartes e La Mettrie sobre temas relativos à comparação entre os homens e as máquinas, sobre a possibilidade de as máquinas produzirem pensamentos e sobre as distinções entre as substâncias que compõe o pensamento e o corpo. “Laranja mecânica”, com o tema do totalitarismo e da repressão, foi estudado de acordo com o pensamento de Hannah Arendt e Michel Foucault. Estas pesquisas de modo geral eram minhas e, por assim dizer, eram próprias ao ofício do professor, elas não eram exigidas dos alunos. Eles, por sua vez, eram livres para pesquisar o que lhes fosse interessante saber sobre os filmes, e podiam lê-los como bem entendessem. Era meu hábito de professor que me forçava a pesquisar o filme e algumas teorias filosóficas que pudessem ajudar a lê-lo. Deste modo, na medida em que dialogávamos sobre os filmes íamos fazendo uso das nossas pesquisas, e cada um apresentava o que considerava relevante para contribuir com nossos estudos. Eu recolhia as perguntas deles e fazia o esforço de reuni-las segundo as perspectivas dos filósofos que me ajudavam a ler os filmes.

Se durante a semana de diversidades que realizamos em 2017, e da qual se originou esse projeto, os alunos não viam sentido em fazer algumas ilustrações sobre seus filmes favoritos enquanto dialogávamos, nas últimas reuniões de 2018 do *Clube do filme*, discutimos todos os detalhes para a ilustração de um cartaz para a divulgação dos nossos encontros. Um trabalho que foi, desde a ideia à elaboração, desenvolvido por eles. Pois, apesar de nos reunirmos há pouco mais de um ano, o grupo ainda era bastante desconhecido pela comunidade escolar, tanto pelos demais alunos quanto pelos professores. Nossa intenção, no entanto, não era permanecer nesta condição, mas poder atrair mais membros e estender o projeto em outras direções. Por exemplo, fizemos vários planos para marcar reuniões quinzenais com o objetivo de estudar também, a cada mês, filmes nacionais e convidar outros professores para a realização do projeto. Esta parte do projeto não foi adiante, e o *Clube do filme* teve sua última reunião ainda em meados de 2018. Isso se deu principalmente porque muitos dos alunos alegaram não ter mais tempo para a escola, porque precisavam trabalhar no período da tarde. E isso os impossibilitava de frequentar as reuniões. E os que não conseguiram trabalhar à tarde, tiveram que remanejar sua matrícula escolar para a noite, também porque assim poderiam trabalhar no

período da manhã ou nos dois períodos, manhã e tarde. Os poucos alunos que frequentavam o grupo foram deixando de comparecer, e essa situação revelou bem aquilo que alguns professores afirmavam nas reuniões de replanejamento anual: “*os alunos não vão deixar o trabalho por causa da escola*”. E eles estavam deixando os projetos da escola.

Por outro lado, víamos também que nesses encontros, talvez justamente porque partilhávamos nossas impressões sobre aquilo que os livros e os filmes nos causavam, parecíamos usufruir de um tempo para nós mesmos, um tempo e um espaço livre de certas exigências castradoras do nosso trabalho. De tal modo que, em uma reunião do Clube do filme, um dos alunos, ao lado dos colegas da sua sala, com seu caderno aberto sobre a mesa, afirmou: “*nem parece que estamos na escola*”. Isso porque, e assim podemos entender, pela primeira vez ele se deu conta de que estava experimentando a escola, para além das amarras que tiram dela sua essência: um lugar do qual o tempo e o espaço pode oferecer aos alunos condições para que eles saiam de seu ambiente conhecido<sup>192</sup>. Ele havia percebido que estávamos em lugar igualitário, no qual democratizávamos o tempo livre e compartilhávamos bens culturais comuns e de interesse de todos<sup>193</sup>. Estávamos, por um certo período, retirando o aluno para “fora da (desigual) ordem social e econômica (ordem da família, mas também ordem da sociedade como um todo) e para dentro de um luxo de um tempo igualitário”<sup>194</sup>. Havia também algo mais, falávamos a partir de nossas experiências com as artes e com a filosofia, e o fazíamos de igual para igual, não como alguém que se sentia esgotado de tanto explicar alguma coisa para os alunos, ou como quem precisava convencê-los de alguma coisa<sup>195</sup>.

Aqui, nosso esforço era por inventar outras formas de atuação dentro da escola, que fossem mais eficazes tanto na produção de práticas quanto de sentidos. Do mesmo modo, quando nos comprometemos a converter em problema esses discursos comuns que mesmo nós reproduzimos constantemente é porque pretendemos ver neles a lógica e a tessitura do saber e do poder. Nosso compromisso é acima de tudo com inventar e rever aquilo que fazemos para poder reabitar os espaços que ocupamos, o que perpassa pela produção dos nossos sentidos. Isto é, romper com essa perspectiva colocada sobre nossas finalidades previamente pensadas antes mesmo que nos dedicássemos ao nosso ofício, historicamente construídas e juridicamente legitimadas. Essa investida busca abrir o presente para que também ele se converta em um espaço no qual possamos experimentar a reinvenção da realidade, para assim fazer aparecer os

---

<sup>192</sup> Cf. Masschelein.; Simons, *Em defesa da escola: uma questão pública*, p. 06.

<sup>193</sup> Idem, p. 17.

<sup>194</sup> Idem, p. 18.

<sup>195</sup> Cf. Larrosa, *Tremores: escritos sobre experiência*, p. 121.



mecanismos de poder. Passamos então a compreender que o nosso ofício é uma tática de guerra, porque o trabalho docente é também uma conexão entre os problemas sociais e políticos; porque por ele nos comprometemos com o presente, e assumimos uma posição diante do mundo. Pois, por meio do nosso trabalho teórico-prático também operamos uma transformação sobre nós mesmos, não para pensar o mesmo, mas para buscar outras formas possíveis de atuação. Esse é o modo por excelência da experiência, um processo pelo qual saímos transformados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este não é somente um trabalho no qual nos dedicamos a mapear e a compreender como os impactos das oscilações econômicas agem sobre nosso modo de fazer política, políticas educacionais mais especificamente, e como estas dinâmicas afetam diretamente a vida profissional do professor da educação básica. Do mesmo modo, se nos dedicamos ao estudo sobre algumas palavras dos documentos, assim como sobre algumas palavras expressadas pelos professores em seu cotidiano, não é somente a isto que nosso trabalho se limita. Nem as contradições que aparecem entre aquilo que é dito pelos professores e aquilo que dizem os documentos, ou entre aquilo que eles esperam do seu trabalho e aquilo que eles produzem efetivamente. Igualmente, não é um trabalho que consiste simplesmente em uma leitura de como as razões do neoliberalismo se apossaram dos nossos modos de ser e estar no mundo, ou como essas razões agem sobre nós. Por isso nos atemos a como sofremos estes impactos, e como eles produzem muitos dos sentidos do que fazemos cotidianamente como professores. Este é um trabalho que pretende compreender as relações existentes entre as dinâmicas econômico-políticas e nossa experiência profissional. Um exercício sobre as contradições e conflitos da experiência de ser professor frente algumas questões da prática, do currículo, do cotidiano e das transformações pelas quais passamos, quando nos dedicamos a estudar a nós mesmos.

Pode-se dizer também que este é um trabalho através do qual descobri meu próprio jeito de ser professor. Porque, através dos cadernos de nota que escrevi, consegui ver a mim mesmo e pude expor alguns dos processos e armadilhas que nos cercam em nosso trabalho, que nos aprisionam e nos esgotam, às quais sempre precisamos estar atentos para nos desvencilhar, o que conseguimos melhor se as estudamos ou as compreendemos. Estudos que podem nos ajudar a reinventar nossas forças e formas de resistência em nossa atuação pedagógica. Expusemos também como escapamos de certos discursos dos experts da educação que assumem status de autoridades sociais com seus diagnósticos verdadeiros sobre a educação<sup>196</sup>. E isso para apresentar também como desenvolvemos algumas de nossas estratégias de combate. Estratégias que encontramos para enfrentar as estruturas econômico-políticas delimitadoras da formação escolar, tanto as que se escondem das nossas percepções quanto as que ostentam suas forças em nosso meio.

---

<sup>196</sup> Cf. Corazza, *Entre raízes e radículas*, p. 358.

É para isso que tomamos um pouco a ajuda de Michel Foucault, para podermos problematizar nosso presente, pensar nossos problemas cotidianos e poder escavar as suas estruturas e constituição. São suas contribuições sobre a rede de poderes, sua leitura a respeito das políticas de produção de verdade, de assujeitamento dos indivíduos, de como a governamentalidade passou a dirigir e a determinar a vida das pessoas que nos forneceram parte das perspectivas que assumimos aqui. São seus textos, assim também como dos outros autores presentes neste trabalho, que nos ajudaram a problematizar o nosso próprio presente. Ou seja, que nos ajudaram no trato com as questões do presente como um exercício no qual experimentamos as questões próprias sobre aquilo que nos acontece, para que possamos ver o que até então passava despercebido diante de nós: as potências constituidoras de sentido da nossa própria prática ou do nosso ofício. E ser um professor que estuda o próprio ofício e que busca transformá-lo para encontrar suas novas configurações de potência é assumir o lugar a partir do qual falamos. Assumir e estudar aquilo que se é na prática, com todas as injunções próprias dos lugares que ocupamos. Por isso, pela compreensão destas injunções pensamos como nos tornamos o que somos, ao mesmo passo em que rastreamos como encontrar formas de recusar modelos que nos são impostos, para arriscar outras formas de ser. Para isso, é indispensável um estudo sobre as práticas cotidianas que constituem certas relações de poder.

Percebendo então como essas relações de poder forjam práticas e discursos inerentes ao tecido social, que essas relações funcionam também como mecanismos que nos assujeitam, imprimem em nós identidades, condutas e racionalidade, nos questionamos sobre que identidade de professor assumir, superar ou simplesmente recusar. Por isso tomamos nota sobre o nosso cotidiano, para ver os espaços nos quais podíamos atuar e que superavam nossas “competências”. Como prestar atenção em nós mesmos para produzir outra racionalidade em nós e sobre nós, uma identidade que produz discursos provenientes da nossa própria prática, na qual nossos saberes pedagógicos nascidos da nossa prática pudessem constituir os sentidos da nossa própria experiência. Isto para superar o aparente estado de dominação e empobrecimento no qual nos encontrávamos com relação à compreensão sobre nós mesmos, na medida em que pouco nos compreendemos como senhores do nosso próprio discurso. Principalmente porque nos convencemos de que não há nada mais a ser inventado, de que todos os papéis sociais são fixos e estão determinados, de que a liberdade de construir a nós mesmos tem sido infinitamente cerceada.

Para desestabilizar essa condição é preciso direcionar os sentidos ao diferente, perceber o que é diferente em meio a tantas coisas conhecidas e cotidianas, buscar o que nos é

quase imperceptível e, para isso, precisamos “tornar difíceis, gestos demasiadamente fáceis”<sup>197</sup>. Exercitar a atenção para não sermos indiferentes ao que é imperceptível, para não nos convertemos também em “ascetas educacionais”, que pensam e exercem a educação como salvadores e anunciadores de uma verdade absoluta. Muito menos “técnicos educacionais sombrios”, que submetem a educação a um ideal que deve ser cumprido custe o que custar, sem ao menos questionar tais ideais. E, por fim, para nos desviar das práticas que nos dominam, das práticas de colonização capitalista, que pretendem dominar até mesmo nossas forças e os nossos mínimos espaços de resistência.

Da mesma forma, com a ajuda de Larrosa, pensamos as questões da nossa experiência. Com ele, pudemos nos ater aos sentidos abrolhados da nossa própria experiência, a como nossa prática pedagógica é também uma potência criadora de currículos capazes de inventar um porvir, capazes de abrir espaços de resistência e de descontinuidade em uma política de controle e vigília sobre nós, capazes de reinventar caminhos<sup>198</sup>. Por isso, fizemos questão de estudar aquilo que o neoliberalismo faz de nós, para poder inventar conscientemente nossa forma de recusa, pelas problematizações que podem ser criadas. Assim, também os estudos de Laval e de Foucault podem nos ajudar a ler melhor as ações, artifícios e procedimentos do neoliberalismo, para pensar melhor como potencializar nossa resistência, pelo fortalecimento do sentido da nossa prática.

Quando problematizamos nossa prática, a atenção a nossa própria experiência nos permitiu ver sentidos que foram enviados por discursos sobrepostos a nossa realidade. Discursos vazios que faziam com que nosso próprio trabalho tivesse sua potência amainada, e que diminuía as possibilidades de falarmos em nome próprio. Dito de outro modo, são criados discursos que versam sobre o sentido de ser professor e que não correspondem à realidade, que ignoram completamente aquilo que acontece em nosso trabalho. Assim sendo, nossa atenção não se volta somente sobre aquilo que nos acontece enquanto professor, mas também sobre como podemos reinventar os sentidos da escola, para não sucumbirmos ao uso de discursos prontos e recorrer a palavras que não correspondem a nossa realidade. Por isso, a escrita dos cadernos de nota. Porque neles estão presentes os nossos próprios discursos, a nossa própria realidade e aquilo que compreendemos e fazemos na escola. E se nos ativemos às contradições entre aquilo que esperamos realizar na escola e os sentidos que são conferidos a ela pelas políticas educacionais foi para evidenciar nosso estado de tensão, as forças que nos atravessam

---

<sup>197</sup> Foucault, *História da sexualidade*, p. 180.

<sup>198</sup> Cf. Corazza, *Entre raízes e radículas*, p. 358.

e as potências que podemos despertar. Assim, nossa experiência funciona como um verdadeiro diapásão para o trabalho.

Um estudo no qual pensamos como nossa experiência de professor de filosofia, na medida em que tomamos o ensino de filosofia como uma forma de resistência, é capaz de produzir acontecimentos, instantes de ruptura em certas lógicas e discursos dominantes na lógica do capital. Compreender o trabalho do professor de filosofia como um espaço de ação no qual operamos a recusa desta lógica, no qual resistimos a partir de dentro dos determinismos, dos mecanismos e engrenagens do capital na educação. A partir de dentro de todo o maquinário político que temos diante de nós e que constitui nossa realidade. É a partir de dentro deste maquinário, da compreensão dos seus limites e labirintos, ao trabalharmos os clichês e o senso comum, que acessamos as emergências das políticas educacionais e encontramos nossas rotas de fuga. Porque aquilo que realmente acontece na escola, que burla, trai e incomoda os burocratas da educação pode funcionar como um desvio curricular, como um currículo menor. Porque, de fato, a escola transborda descaminhos e desobediências, a escola é também um espaço cujos entendimentos de suas forças transgressoras nos ajudam a implodir estruturas previamente fixadas e limitadoras.

Atentos a essa relação de poderes, podemos redirecionar nosso olhar sobre as dinâmicas do nosso próprio cotidiano, para converter nossa ação pedagógica em ser outro, para não copiar o mesmo, para desobedecer a lógica vigente. Deste modo, é a nossa atenção, percepção e estudo sobre aquilo que somos, sobre nossa experiência e os sentidos desta experiência frente às dinâmicas político-educacionais que torna possível superar as forças hegemônicas que empreendem controle e domínio sobre nós. Mas para isso tivemos que reconduzir nosso olhar para que ele percebesse o que é incomum diante daquilo que tantas vezes presenciou, para enxergar aquilo que tantas vezes lhe passou despercebido. E isto para que se tornasse possível também produzir alguns efeitos que tivessem sua utilidade em certas lutas, nas novas formas que as lutas ganharão, colaborando com outras organizações. Ou seja, deixar aberto o pensar para outros sentidos que correspondam aos problemas do presente.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação educativa, 2016. Disponível em: <https://ctbeducars.files.wordpress.com/2017/05/livro-escola-sem-partido.pdf>

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte, Editora UFGM, 2005.

ALVES, D. J. **O espaço da filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da LDB (lei nº 9394/96):** Análise e reflexões. Campinas, SP [s. n], 2000. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. Trajetória da construção e desconstrução de um projeto de LDB em defesa da escola pública. In: **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas: Autores Associados, 2013, p. 55-68.

ALVES, M. H. M. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984).** Petrópolis: Vozes, 1989.

ALVES, R. **Projeto de lei N.º 1.641-B,** DE 2003. disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B5571F379BD7D2AF2E3BA490A669F955.node2?codteor=189499&filename=Avulso+-PL+1641/2003](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B5571F379BD7D2AF2E3BA490A669F955.node2?codteor=189499&filename=Avulso+-PL+1641/2003). Acessado em: 06/07/2018.

ASPIS, R. L.; Gallo, S. **Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”:** resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*. Campinas, v. 21, n. 1, Vol. 61, p. 89-105, jan. – abr. 2010.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasil: ministério da educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN+, Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais; ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm).

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, **Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/VETO\\_TOTAL/2001/Mv\\_1073-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv_1073-01.htm)>. Acesso em: 2/07/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Introdução. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1\\_BNCC-Final\\_Introducao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf)

CANDIDO, A. **A importância de não ser filósofo**. IN: *Discurso*, nº 37, p. 08 – 14 2007.

CARVALHO, J. S. O declínio do sentido público da educação. IN: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, vol. 89, nº. 223, p. 411 - 424, set./dez. 2008.

CARVALHO, M. Filosofia e currículo. **Coluna da Anpof**. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/978-ensino-de-filosofia-e-curric>. Acessado em: 03/03/2019.

CARVALHO; SANTOS. O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. Filosofia: Ensino Médio. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO Marcelo; DANELON, Márcio. (Orgs.) **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 14-15.

**Carta/Manifesto de Londrina em favor da Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio**. Disponível em: <http://plataonaescola.blogspot.com.br/2006/06/cartamanifesto-de-londrina-em-favor-da.html>. Acessado em: 30/12/17.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CEPPAS, F. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. IN: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, nº15, nov/2010 – abr/2011, p. 44-54.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como um problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CERLETTI, A. Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofia. **Educación**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2015.

CHAUÍ, M. A reforma do ensino: refazendo a memória. IN: **Revista discurso**, n. 8, p. 148-159, 1978.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. IN: **Educación e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>.

CUTTER, J. V. Por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio. **Coluna da anpof**. disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/852-por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio>. Acessado em: 03/03/2019.

Defendida a volta da filosofia ao segundo grau. IN: **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 de maio de 1982, p. 24.

FAVARETTO, C. F. Notas sobre ensino de filosofia. IN: Paulo Arantes et all (Org.) **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1995, p. 77 – 85.

FERREIRA, L. S. **O trabalho dos professores e o discurso sobre as competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação**. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 120-133, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/ferreira.pdf>.

Filosofia no segundo grau. IN: **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 de agosto de 1986.

FREIRE, P., Carta de Paulo freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268. 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade III - O cuidado de si**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução de Paulo Cesar de Sousa. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. «Qu'est-ce que les Lumières?», Magazine Littéraire, nº 207, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 679-688, por Wanderson flor do Nascimento.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. Aula de 14 de março de 1979. In: **Nascimento da Biopolítica** (Curso dado no Collège de France 1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 297- 327.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O belo perigo**: conversa entre Michel Foucault e Claude Bonnefoy, 1968. Trad.: Fernando Scheibe. São Paulo: autêntica, 2016.

GAGNEBIN, J-M. **Lembrar, Escrever, Esquecer**. São Paulo: Ed.34, 2006.

\_\_\_\_\_. “Le printempsadorable a perdusonodeur.” **Alea**. Rio de Janeiro, vol. 9 nº 1, jan. – jun, p. 64 – 74, 2007.



GALLO, Silvio, KOHAN W. O. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A filosofia e seu ensino, conceito e transversalidade. In: Silveira. R. J. T.; GOTO. R. (Org.). **A filosofia no Ensino Médio: temas problemas e propostas**. São Paulo, edições Loyola, 2006.

GELAM, R. P. **O problema da experiência no ensino de filosofia**. Educação e realidade. Vol. 31, nº 2, jul. – dez. p. 9-26, 2006

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

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr. p. 20 – 28, 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e ação**, vol. 19. nº 2, jul./dez. p. 04 - 27, 2011.

\_\_\_\_\_. Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. In: Rodrigues, A. (Org.). et. all. **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infância do pensar. Rio de janeiro: Nefi, 2018.

\_\_\_\_\_.; RECHIA, K., **P de professor**. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

\_\_\_\_\_.; DARDOT, P. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEBRUN, G. Por que filósofo? In: **Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº 15, p. 148 – 153, jan./mar., 1976.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>

\_\_\_\_\_. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: autêntica, 2014.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G., Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>.

NOGUEIRA, R., **O ensino da filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

**O novo ensino médio** – dúvidas. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01). Acessado em: 12/2017.

PAZ, O. **Os Filhos do barro**: do romantismo à vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PEGORARO, O. O retorno da filosofia In: **Jornal do Brasil**, 1980.

PEREIRA, F. G. Em defesa da filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio brasileiro. **Coluna da Anpof**. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1068-em-defesa-da-filosofia-como-componente-curricular-rigatorio-no-ensino-medio-brasileiro>. Acessado em: 03/03/2019.

PORCHAT, O. P. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUSA, J, C. (Org.). **A filosofia entre nós**. Injuí: Ed. Unijuí, 2005.

**Pro dia nascer feliz**. Direção: João Jardim. Produção: Trambellini filmes (RJ). Documentário. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I).

**Projeto de Lei do Senado N° 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>

PORTELA, E. Condições culturais da educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol.6 n° .16, p. 65 – 72, 1992.

RANCIÈRE, J. **Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, R. J., **A universidade e a vida**: Fellini não via filmes. São Paulo: Edusp, 2014

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB. trajetória limites e perspectivas. São Paulo: Autores associados, 2011.

SAVIANE FILHO, J. S., O “hábito da filosofia” (ou sobre a filosofia no Ensino Médio). **Coluna da Anpof**. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/980-o-habito-da-filosofia-ou-sobre-a-filosofia-no-ensino-medio>. Acessado em: 03/03/2019.

SÃO PAULO (Estado), **Currículo do estado de São Paulo**: ciências humanas e suas tecnologias/secretaria da educação. São Paulo: Ed. Atual, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caderno do professor**, material de apoio ao currículo do estado de São Paulo, filosofia: Ensino Médio, 2ª Série/ secretaria da educação: São Paulo, 2014. v. 2, 88p.

SILVA, F. L. Por que filosofia no segundo grau. **Estudos avançados**. São Paulo, vol.6 n°.14, p. 157 – 166, 1992.

\_\_\_\_\_. Currículo e formação: o ensino da filosofia. **Síntese**: Nova fase. Vol. 20, n° 63. p.797 - 806. Out-Dez 1993.

\_\_\_\_\_. A função social do filósofo. A filosofia e seu ensino. Paulo Arantes, et all (Org.) **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1995, p. 9 – 22.

SILVA, F. L. Descontrole do tempo histórico e banalização da experiência. In: NOVAIS A. (Org.). **Mutações**. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

SILVEIRA, R. J. T. **Ensino de filosofia no segundo grau**: em busca de um sentido. Campinas, SP [s. n], 1991. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. Educação e segurança nacional no contexto pós-1964. **Movimento**: revista de educação. Vol. 3, n° 5, p. 21-66, 2016.

UTZ, K., comentário sobre: por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, de João Vergílio Gallerani Cuter, 10.10.2016. **Coluna da Anpof**. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/910-comentario-sobre-por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio-de-joao-vergilio-gallerani-cuter-10-10-2016>. Acessado em: 03/03/2019.

VALVERDE, A. J. R. Apresentação. In: Paulo Arantes, et all (Org.) **A filosofia e seu ensino** São Paulo: EDUC, 1995, p. 7– 8.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**: revista de ciências da educação, Lisboa, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2008.

VILELA, M. E. M; BÁRCENA ORBE, F. Acontecimento. In: CARVALHO, A.D. (coord.). **Dicionário de Filosofia da educação**. Porto: Porto Editora, 2007, p.14-19.