



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**COLEGIADO DE FILOSOFIA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ENSINO DE FILOSOFIA NO**  
**ENSINO MÉDIO**

**BENEDITO DO SOCORRO FERNANDES PASTANA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DO**  
**DISCURSO NEOLIBERAL**

**SANTANA – AP**

**2018**

**BENEDITO DO SOCORRO FERNANDES PASTANA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DO  
DISCURSO NEOLIBERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, sob orientação do Prof. Esp. Victor André Pinheiro Cantuário.

**SANTANA – AP**

**2018**

**BENEDITO DO SOCORRO FERNANDES PASTANA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DO  
DISCURSO NEOLIBERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, submetido à Banca Examinadora composta pelos Professores:

**Banca Examinadora**

---

**Prof. Esp. Victor André Pinheiro Cantuário (Orientador)**

**Instituição: UNIFAP**

---

**Prof. Esp. Rauliette Diana Lima e Silva**

**Instituição: UNIFAP**

---

**Prof. Me. Paulo Roberto Moraes de Mendonça**

**Instituição: UNIFAP**

Apresentado em: 20/04/2018

Conceito: 10 (dez)

*A minha mãe Maria de Fátima Fernandes Pastana (In Memoriam)*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus que me deu sapiência e força para concluir este trabalho. A Ele, honra, poder e glória para sempre;

Aos meus pais Maria de Fátima Fernandes Pastana (In Memoriam) e Agnelo Ferreira Pastana e aos demais familiares que não mediram esforços para que eu pudesse estudar;

A meu filho Cristian da Conceição Pastana que soube compreender a minha ausência em diversos momentos e a sua mãe Kelly Cristine Fonseca da Conceição que o apoiou e o educou nessa ausência;

A todos os meus professores que me mostraram o caminho do conhecimento, mas também me prepararam para o mercado de trabalho e principalmente para a vida;

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por me proporcionar a oportunidade para a continuidade dos meus estudos em um ambiente agradável;

Aos meus professores do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Rauliette Diana Lima e Silva, Victor André Pinheiro Cantuário, Paulo Roberto Moraes de Mendonça, Cesar Augusto Mathias de Alencar, Antônio Almeida Rodrigues da Silva, Rafael César Pitt, João Wilson Savino Carvalho, Afrânio Patrocínio de Andrade, José Carlos Cariacás Romão dos Santos e Jéssica Cristiane Faustino Viana;

As tutoras Nádia Daniele Monteiro da Silva e Sandy Steffany Bernardes Zhalouth;

Aos meus colegas de curso pela partilha do conhecimento;

E todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

*“É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias”*

*(Immanuel Kant)*

## RESUMO

O presente artigo expõe a discussão sobre o ensino de filosofia no ensino médio sob a perspectiva do discurso neoliberal. A respectiva pesquisa realizada pode ser assinalada como de caráter bibliográfico, bem como, de caráter documental por envolver leitura, seleção e registro de literaturas como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Medidas Provisórias e Projetos de Lei, além de referências como Perry Anderson (1995), Frigotto (2006, 2010), Gentili (2010), Gramsci (1988), Bourdieu (2006), contando com as reflexões produzidas ao contextualizar as medidas defendidas pelo chamado Novo Ensino Médio proposto pelo governo do Presidente Michel Temer, foi analisado o papel do ensino de filosofia em uma realidade brasileira pautada por maciça dominação do neoliberalismo. Conclui-se constatando que o neoliberalismo conceitua a educação como mercadoria e por isso desenvolve uma lógica para a continuação do sistema de produção capitalista de forma a desenvolver um assujeitamento ideológico, retirando ou ofertando de forma inócua disciplinas críticas como a filosofia. A análise de conteúdo foi realizada com fundamento na linha de pesquisa do construtivismo estruturalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neoliberalismo. Ensino de filosofia. Políticas educacionais. Sociedade brasileira contemporânea.

## ABSTRACT

The present article reports some results of research on the relationship between education and neoliberalism who aimed to put into context the discussion about the teaching of philosophy in Brazilian high school, considered under the neoliberal point of view and its attempts of direct intervention on social life. This research draws up mostly through bibliographic research on books and papers found on web, as well as its documental side involving reading, selection and remarks on specific literatures, for example LDB 9.394/96, Provisional measures, Bills, references as Perry Anderson (1995), Frigotto (2006, 2010), Gentili (2010), Gramsci (1988), Bourdieu (2006) and including personal notes about the measures defended by the so call Novo Ensino Médio submitted in the last year by the president Michel Temer it was possible to analyze the role of the teaching of philosophy in the educational system of Brazil strongly framed in the heels of neoliberalism. We conclude by verifying that neoliberalism sees education as mere commodity and therefore this consideration drives to a reasoning for the continuation of the capitalist mode of production developing an ideological subjection, withdrawing or offering critical disciplines as philosophy in a harmless way and defending this behavior through a structuralist constructivism perspective.

**KEYWORDS:** Neoliberalism. Philosophy teaching. Educational policies. Brazilian contemporary Society.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> -----	09
<b>INTRODUÇÃO</b> -----	10
<b>1 CONTEXTO HISTÓRICO DO NEOLIBERALISMO</b> -----	12
<b>2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO</b> -----	18
<b>3 O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NA PRÁXIS NEOLIBERAL</b> -----	24
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	31
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	33

## LISTA DE SIGLAS

Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP.

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI.

Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

Ensino Médio Técnico – MEDIOTEC.

Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – ENAMEB.

Faculdade Brasil-Amazônia – FABRAN/FESAM.

Faculdade de Macapá – FAMA.

Faculdade de Tecnologia do Amapá – META.

Faculdade do Amapá – FAMAP.

Fundação Getúlio Vargas – FGV.

Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP.

Instituto Macapaense do Melhor Ensino Superior – IMMES.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Mestrado Profissional em Biologia – PROFBIO.

Mestrado Profissional em Filosofia – PROFFILO.

Mestrado Profissional em História – PROFHIS.

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT.

Mestrado Profissional em Sociologia – PROFSOCIO.

Ministério da Educação – MEC.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

Sistema de Ensino da Amazônia – SEAMA.

Sistema de Seleção Unificada do Ensino Profissional e Tecnológico – SISUTEC.

Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR.

Universidade Internacional de Curitiba – UNINTER.

Universidade Paulista – UNIP.

Universidade Vale do Acaraú – UVA.

## Introdução

A civilização contemporânea ocidental apresenta diversas mudanças que perfazem um conjunto de modelos ideológico-hegemônicos utilizados como estratégias a fim de modelar e remodelar a construção do cenário educacional e, dentre essas mudanças, tem-se a ausência ou presença inócua do ensino de filosofia na educação básica, mais especificamente no ensino médio.

Nesse nexo de disposição, torna-se perceptível a práxis do discurso neoliberal a partir da aprovação da Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual prevê que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino médio incluirá de forma **eletiva** estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, contraposta à Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a sociologia e a **filosofia** como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Diante do exposto, torna-se necessário promover uma discussão sobre o ensino de filosofia no ensino médio partindo da perspectiva do discurso neoliberal, disposto no título deste trabalho; o interesse em estudar a temática mencionada surgiu durante o percurso na graduação e, posteriormente, nas atividades como professor de uma escola da rede pública de ensino do Estado do Amapá, onde foi possível perceber, a partir de conversas informais com outros professores e alunos alusivas aos processos de reformas no Ensino Médio implementados pelo governo do Presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), como as iniciativas neoliberais afetam o processo de formação do cidadão no país e que são refletidos nas salas de aula das escolas, principalmente, nesse nível de ensino.

Não se pode negar que a educação é considerada um fator estratégico ligado ao sistema de produção capitalista para a implementação de mudanças que visam a perpetuação desse referido sistema, pois as áreas do saber e, em específico, a sociologia e a filosofia, propõem reflexões sobre a problemática social existente podendo levar os atores sociais ao questionamento da realidade vivida por eles vislumbrando a possibilidade de uma verdadeira transformação da sociedade com vistas a uma postura mais igualitária e menos excludente. Neste sentido, o texto em tela apresenta uma proposta de análise dos impactos desta mudança, proposta pela via institucional, na perspectiva educacional, os efeitos destas propostas – de claro cunho neoliberal – e a remodelação da construção do cenário educativo no que se refere

ao ensino de filosofia e a sua fragmentação, bem como, as manifestações reativas às novas propostas para o ensino médio.

Diante desta inquietação, a incumbência deste texto será a de responder ao seguinte problema, composto de duas indagações: A que se atribui o discurso e a práxis neoliberais referentes ao ensino de filosofia e quais as perdas que este ensino pode sofrer com as mudanças institucionais?

Para responder a esta questão da pesquisa foram formuladas as seguintes hipóteses: a educação enquanto instrumento político para a transformação da realidade socioeducacional é dominada pelas elites dirigentes, uma vez que é de menor importância ao sistema capitalista a equanimidade das esferas social-político-econômico-cultural em razão da ascensão das classes dominadas, e a partir disso, decorre a fragmentação no ensino de filosofia; e o discurso neoliberal possui condicionantes educacionais para a manutenção do *status quo* dos capitalistas com o intuito de alienar a população.

O objetivo geral desse estudo foi o de contextualizar a discussão acerca do ensino de filosofia no ensino médio refletindo as contradições mais agudas do capitalismo sob a égide do discurso neoliberal. Além disso, buscou-se analisar os efeitos da práxis neoliberal na etapa final da educação básica por meio da possibilidade de redução da importância da formação crítica da disciplina na formação de jovens e adultos a partir das práticas e discursos estabelecidos pelo ideário neoliberal.

Com a finalidade de confirmar, ou refutar, as hipóteses levantadas, os objetivos específicos presentes neste texto foram: verificar se existem práticas neoliberais na educação direcionadas ao ensino de filosofia no ensino médio; identificar as principais práticas neoliberais na educação, mais precisamente, no ensino de filosofia no ensino médio e suas consequências; analisar os discursos curriculares, as mudanças de ordem institucional e as manifestações da sociedade civil organizada contra as novas propostas neoliberais à educação no que tange ao ensino de filosofia no ensino médio.

No que se refere a linha de pesquisa, adotou-se o estruturalismo construtivista, porquanto essa teoria observa a relação direta entre economia e educação, de modo a possibilitar uma releitura dos fenômenos socioeducacionais. Diante disso, optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico tendo como finalidade conhecer, no que alude ao neoliberalismo, sua forma de atuação no cenário educacional. Para a realização deste caráter foi feito um levantamento das fontes como livros, artigos científicos, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros, de acordo com o tema proposto, contendo a análise de conteúdo como

subsídio para fundamentar a teoria em contexto sócio-ideológico-educacional e de como esta visão do campo macro da economia impacta nos processos educacionais no campo micro, ou seja, na formação dos alunos nas escolas brasileiras.

## **1 Contexto histórico do neoliberalismo**

A gênese do neoliberalismo está alicerçada no processo histórico que tem por base o liberalismo, o qual pode ser compreendido como uma filosofia política que prima pela autonomia moral e econômica da sociedade civil em oposição à concentração de poder político por parte do Estado, tendo por principais representantes os teóricos John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790).

O liberalismo é caracterizado pelo individualismo, pela propriedade privada, pelo governo limitado, pelo estado de direito e pelo livre mercado. Assim sendo, “verificou Smith que o interesse individual era a mola propulsora dos sistemas baseados na livre iniciativa e observou que os indivíduos procurando seus próprios interesses, agiam frequentemente em benefício da própria sociedade” (ROSSETTI, 1994, p. 369).

Deste modo, a liberdade de mercado em consonância com a liberdade individual é característica marcante do liberalismo, porquanto, nesse individualismo:

A sociedade é a soma das ações individuais; estas ações são concebidas como racionais, isto é, em estreita conexão entre meios e fins; os fins estão representados pela otimização de benefícios a partir de meios escassos. O somatório de ações racionais, egoístas e otimizadoras, gerará o bem-estar geral. Dizia Adam Smith que: “o homem deixado à sua iniciativa, ao dar seguimento ao seu próprio interesse (egoísta), promove o dos demais” (TOLEDO, 2009, p. 73).

Com efeito, esta nova configuração do capitalismo implica na necessidade de conexão entre a liberdade de mercado e a liberdade individual pressupõe o progresso da sociedade civil, levando-a ao desenvolvimento socioeconômico.

Entretanto, o projeto do liberalismo econômico clássico que propunha a não intervenção do Estado na economia foi bruscamente interrompido com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929. Diante desta crise, temia-se o fenecimento do capitalismo enquanto sistema dominante, pois outras propostas estavam se desenhando no horizonte como a experiência do Estado soviético pós-revolução e a ascensão do fascismo na Europa, respectivamente sob as figuras de Stálin, Mussolini, Hitler e Franco.

Tais fatores levaram o presidente dos Estados Unidos da América, Franklin Delano Roosevelt, a implantar o *New Deal*, uma espécie de política econômica elaborada com base nas ideias do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), que tinham o intuito de incumbir o Estado de delinear políticas de cunho compensatório para novamente almejar o desenvolvimento econômico e funcionar como um ponto de equilíbrio para o reestabelecimento da iniciativa privada. De tal modo,

A crise do capitalismo norte-americano em 1929 e sua internacionalização colocaram em xeque o Liberalismo Clássico, bem como a vigência absoluta do *laissez-faire*, o que, em contrapartida, favoreceu a ascensão dos Estados Totalitários na Europa – gérmen da II Guerra Mundial (1939-1945). O fim deste desastroso momento histórico e a continuidade da tensão mundial materializada na Guerra fria, ou seja, na oposição entre o capitalismo e socialismo, levou à implantação do chamado Estado do Bem-Estar Social (*welfare state*) nos países capitalistas da Europa Ocidental – o que além de ser uma maneira de enfrentar a crise do capitalismo no pós-guerra, era também mais uma forma de garantir que o socialismo ficasse restrito ao Leste Europeu. [...] Nesse contexto, tanto o programa de recuperação dos Estados Unidos – o *New Deal* – posto em prática pelo presidente Franklin Delano Roosevelt a partir de 1933, como o Estado do Bem-Estar Social – o *welfare state* – na Europa Ocidental, estavam pautados nos estudos econômicos do inglês John Maynard Keynes (1883-1946), ou seja, no chamado Keynesianismo, que, mesmo contrariando o princípio básico de crítica dos liberais – a intervenção do Estado – não pretendia destruir o capitalismo, mas, sim evitar sua destruição. (COSMO; FERNANDES, s. d., p. 04).

Dentro desta conjuntura, é bastante nítido que a função precípua da corrente keynesiana era a de engendrar mecanismos para estabilizar a economia. Para melhor compreender esta perspectiva econômica é indispensável considerar que, havia nesta corrente a compreensão de que cabia ao Estado contemplar determinadas categorias sociais, citem-se os trabalhadores, com direitos fundamentais, principalmente relacionados à saúde e educação, de modo a assegurar o mercado, através de práticas intervencionistas “tendo em vista evitar novas crises do sistema capitalista. Foi essa a política econômica que recuperou os Estados Unidos e a Europa Ocidental, respectivamente após a crise de 1929 e a II Guerra Mundial” (Idem, *ibidem*).

A política do *welfare state* ou Estado do Bem-Estar Social e sua agregação ao keynesianismo apresentou sinais de declínio na década de 1970, período em que o mundo sofre os abalos da crise econômica mundial proporcionada por outra crise, do petróleo, provocada pela Guerra dos Seis Dias (1973) e pela decadência do modelo fordista de produção nos EUA que vinha sendo gradativamente substituído pelo sistema 5S japonês,

Kanban, e sua forma de acumulação flexível. Outro sinal desta decadência foi percebido pela forma de intervenção nos países periféricos a partir da instauração forçada de regimes militares – em específico na América Latina – e da implementação da chamada “industrialização tardia”, que tinha como finalidade fazer o beneficiamento da matéria-prima extraída para envio aos países do centro, pois os mesmos não apresentavam as condições necessárias para estar inseridos de forma competitiva no sistema capitalista e serviam somente aos interesses do mesmo (HARVEY, 1992).

Entretanto, na década de 1940 – final da II Guerra Mundial e o estabelecimento de uma nova ordem mundial pautada no bipolarismo da Guerra Fria entre capitalismo e socialismo – o corpo de teóricos da escola austríaca ou escola de Viena, entre eles Carl Menger, Lionel Robbins, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Ludwig von Mises e Friedrich von Hayek em conjunto com um dos maiores pensadores da escola monetarista, Milton Friedman, propositam uma alternativa para desvencilhar-se da instabilidade econômica proporcionada pelo keynesianismo chamada de neoliberalismo que, a partir de então, aparece na sociedade como uma atualização progressiva da experiência liberal. Portanto, “o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 09).

Ainda sobre a mutabilidade da socialdemocracia para a práxis neoliberal:

A crise econômica mundial do final dos anos 70 e início dos 80 marca o ponto de partida da ascensão da Nova Direita como força política e ideológica. O seu muito oportuno discurso – fundamentado no pensamento de Hayek, Friedman, os teóricos de *Public Choice*<sup>1</sup> etc. – proporciona uma explicação para a crise e uma proposta para sair dela. Sua explicação parte do postulado de que o **mercado é o melhor mecanismo dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos indivíduos** (LAURELL, 2009, p. 161, negritos meus).

Com efeito, os teóricos das ciências econômicas comungavam do mesmo raciocínio: a intervenção do Estado na economia conduz a uma involução, engendrando a crise do sistema financeiro do capital, pois o mercado não pode ter condição restritiva, por se tratar de uma *conditio sine qua non*, no qual o desenvolvimento econômico e social entrariam em declínio. Neste sentido, os neoliberais afirmam que o mercado seria a única instituição com verdadeiro

---

<sup>1</sup> A Public Choice ou Teoria da Escolha Pública é um programa de investigação (abordagem neoliberal) cujo objetivo é o de aplicar um método das ciências econômicas a um determinado objeto no âmbito das ciências políticas. Consultar: PEREIRA, Paulo Trigo. *Análise social*, vol. XXXII (141), 1997 (2º), 419-442.

potencial de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais quer sejam de ordem econômica ou política (TEIXEIRA, 1998).

O germe do neoliberalismo está na obra “O caminho da servidão”, do economista da quarta geração da escola austríaca Friedrich Von Hayek. Seu propósito, de fato, “era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Nessa conjuntura, a experiência neoliberal foi principiada na Inglaterra no fim da década de 1970 – com Margaret Thatcher, seguidamente dos Estados Unidos – com Ronald Reagan, mas diferiram quanto à sua forma. Nas palavras de Anderson (1995):

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desempregos massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p. 12).

Ainda de acordo com Anderson (1995), Thatcher implantou a forma mais pura do neoliberalismo fazendo com que o Estado atuasse de forma diminuta e segurando com “mãos de ferro” os gastos do Estado considerados supérfluos e inadmissíveis, garantindo a exequibilidade do neoliberalismo, o que lhe rendeu a alcunha de “dama de ferro”.

No que se refere à prática neoliberal especificamente nos Estados Unidos,

A variante norte-americana era bem distinta. Nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia. Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão (idem, ibidem).

Validamente, o governo Reagan fez aquilo que Anderson denomina pelo uso da expressão de “keynesianismo militar disfarçado” determinante para reerguer a economia capitalista na Europa e na América do Norte, bem como, reindustrializar a América, com o foco central de manter a potência econômica funcionando de forma a perpetuá-la como protagonista no cenário mundial, fato este que perdurou até os anos 2000.

Indubitavelmente, o neoliberalismo se atrela de forma inexorável ao processo de globalização e se torna hegemônico expandindo-se para outros países do continente Europeu, onde podemos mencionar de forma emblemática os governos de Kohl, na Alemanha Ocidental (1982)<sup>2</sup>, Schluter na Dinamarca (1983) e todos os demais países da Europa Ocidental, com exceção de Suécia e Áustria, açambarcando também o contexto da América Latina que se adapta à promissora expansão comercial perpassando a integração do mercado mundial. Assim, é perceptível que os países pioneiros da acumulação capitalista e da industrialização tinham interesses em países da América latina, conforme mostra um dos maiores expoentes da teoria da dependência. Nas palavras de Ruy Mauro Marini:

Forjada no calor da expansão comercial promovida no século 16 (sic) pelo capitalismo nascente, a América Latina se desenvolve em estreita consonância com a dinâmica do capitalismo internacional. Colônia produtora de metais preciosos e gêneros exóticos, a América Latina contribui em um primeiro momento com o aumento do fluxo de mercadorias e a expansão dos meios de pagamentos que, ao mesmo tempo em que permitiam o desenvolvimento do capital comercial e bancário na Europa sustentaram o sistema manufatureiro europeu e propiciaram o caminho para a criação da grande indústria (MARINI apud TRESPADINI; STÉDILE, 2005, p. 03).

Diante do exposto, é nítido que a teoria da dependência defendida pelos pensadores cepalinos como Marini, Enzo Falleto e Fernando Henrique Cardoso é fundamental para se entender a lógica dos países desenvolvidos que mantêm o seu imperialismo graças à política de subdesenvolvimento imposta aos países periféricos, caracterizada pelos processos de industrialização tardia e subtração da matéria-prima com o fim de abastecer o mercado internacional, cujo importante exemplo se apresenta na formulação dos chamados grandes projetos da Amazônia, onde foram arquitetadas estratégias de exploração mineral e florestal para abastecer o capital internacional, cujos impactos socioambientais ficaram na Amazônia, sem qualquer forma de compensação da parte dos agentes do grande capital. Ainda assim, os governos “beneficiados” pelo grande capital não viam esta forma de exploração mineral e expropriação social como negativa ou predatória e sim como uma das formas de desenvolvimento da região.

Aqui se vê a situação do Brasil condicionada à política e economia do capital estrangeiro e inclusive das experiências neoliberais, a partir do final da década de 1980 que não distinguem matriz ideológica ou partidária, pois tanto representantes das chamadas

---

<sup>2</sup> Convém lembrar que, posteriormente, Helmut Kohl foi um dos artífices do processo da reunificação alemã em 1989 e de inserir o lado oriental no sistema de produção alemão de larga escala.

centro-direita (PRN, PFL e PMDB<sup>3</sup>) e centro-esquerda (PSDB, PDT e PT) passaram a incorporar as visões neoliberais na condução econômica de seus programas de governo: “Começado no governo Collor, atravessando Itamar, as duas gestões de FHC e chegando a Lula, quase todas as transformações necessárias para enfrentar esses obstáculos foram feitas, em conjunto com as privatizações e a abertura comercial (PAULANI, s.d., p. 90).

As experiências neoliberais no contexto brasileiro ainda passam pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (PT), mostrando que os setores da chamada centro-esquerda estavam afinados com o neoliberalismo em escala internacional, pois tentou agradar aliados e rivais partidários, ou seja, fez negociações com os conservadores para a valorização do capital internacional<sup>4</sup>, mas também conseguiu delinear “políticas públicas” para atender ao grupo economicamente carente e socialmente marginalizado ou excluído, como por exemplo, os programas “Fome Zero”, o “Bolsa Família”, “Programa de Aceleração do Crescimento”, de perfil keynesiano, entre outros. O termo “políticas públicas” está entre aspas porque nada mais é do que um disfarce ou uma política mascarada pela ótica neoliberal para o país.

Indubitavelmente, esta proposta do governo Lula seria praticamente ininterrupta, se não fosse o *impeachment* de Dilma Rousseff. Com o afastamento do PT do governo, assume o vice, Michel Temer que deixa nítida a sua intenção de firmar as práticas neoliberais em todos os campos da sociedade brasileira, com destaque para a educação, foco principal desta discussão.

---

<sup>3</sup> O Partido da Reconstrução Nacional (PRN) foi substituído pelo atual Patriotas; o Partido da Frente Liberal (PFL), composto por muitos dos ex-integrantes da antiga Aliança de Renovação Nacional (ARENA), Base partidária de situação nos governos militares do Brasil, tornou-se o Democratas e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi substituído pela sua denominação no regime militar, o MDB. Todos motivados pela prática muito utilizada na comunicação social, denominada de *rebranding* que consiste na aplicação de um novo nome ou marca a uma empresa, aqui no caso a partidos políticos, com o objetivo de atribuir nova identidade aos olhos do público.

<sup>4</sup> Uma das formas de atender ao capital internacional e melhorar a imagem do país em relação ao “risco Brasil” foi a manutenção de parte da equipe econômica do governo anterior (FHC), com destaque para a nomeação de Henrique Meirelles na Presidência do Banco Central do Brasil, com a responsabilidade de manter a taxa de juros para as operações financeiras em bons níveis de estabilidade. Além disso, a permanência de Guido Mantega como Ministro da Fazenda durante quase todo o governo Lula, sucessor de Antônio Palocci, e no primeiro governo de Dilma Rousseff foi um outro fator que atendeu às expectativas do capital especulativo internacional. Uma das hipóteses mais defendidas para a instauração da crise econômica que desencadeou o *impeachment* da Presidente Dilma está relacionada à substituição de toda a equipe econômica no seu segundo governo. Passado o processo de *impeachment* da Presidente, seu substituto, Michel Temer, reconduz Henrique Meirelles para o Ministério da Fazenda e Alexandre Tombini para a Presidência do Banco Central como uma forma de acalmar os mercados internacionais. Meirelles, inclusive, acena com a possibilidade de vir candidato à Presidência da República em 2018, pelo MDB, em substituição a Temer e com o apoio dos mercados internacionais.

## 2 Neoliberalismo e educação

O neoliberalismo considera a educação de natureza pública ofertada pelo Estado como ineficiente e improdutiva, porquanto a educação pública é um direito social, contestada veementemente pelos neoliberais, tendo como premissa basilar que a educação é um fator indispensável para o desenvolvimento econômico.

Na verdade, o Estado por assegurar determinados direitos sociais, engendra prejuízos ao desenvolvimento do mercado na visão dos defensores do neoliberalismo. Deste modo,

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, **educação**, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Assim sendo, o mercado é a única instituição que possui a potencialidade de desenvolver os diversos setores sociais, desde que possa ter a liberdade para tal proeza. Nessa perspectiva, “o princípio fundamental é a liberdade de mercado, pois este é único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos” (FRIGOTTO, 2010, p. 83), fortalecendo as premissas para uma sociedade cada vez mais meritocrática e com processos de exclusão social crescentes.

Desta forma, este tipo de visão promove a competitividade acirrada entre os sujeitos a fim de preparar mão de obra cada vez mais qualificada para a realidade do mercado de trabalho na globalização, onde somente os mais “aptos” ou “polivalentes” sobrevivem na “selva de pedra”, apenas lembrando os chamados agentes motivacionais que engendram em seus discursos alienadores o mercado de trabalho como conquista máxima da vida e que fomentam esse germe do individualismo cada vez mais presente na atualidade<sup>5</sup>.

Para os pensadores neoliberais, essa qualificação deve ser conquistada pela educação, já que “[...] a qualidade da educação como *propriedade* está sujeita a tais regras e só ela,

---

<sup>5</sup> Os impactos desta visão individualista de mundo são profundamente sentidos nos debates acerca dos conceitos de modernidade/pós-modernidade, onde as formas de exploração e ontologia do trabalho, desenvolvimento tecnológico e formas de socialização com o desenvolvimento deste novo fazer produtivo e tecnológico se fazem presentes na atualidade. Enquanto alguns autores como Habermas defendem a ideia de uma modernidade inacabada, outros como Bauman defendem que esta pós-modernidade criou um sistema de indivíduos que produzem relações líquidas e não permanentes entre si, com o risco de gerar um *Admirável mundo novo* – só para lembrar Huxley – onde a nulidade – e não a negação do outro – é a condição de ser-estar no mundo.

enquanto ‘propriedade’, pode constituir-se em algo desejável e conquistável pelos indivíduos empreendedores. Ela se conquista no mercado e se define por sua condição de não-direito” (GENTILI, 2010, p. 232, grifos do autor).

Deste modo, o mercado de trabalho necessita, ou melhor exige preparação por meio da qualificação profissional a fim de obter mão de obra especializada, apresentando a emergência de uma nova categorização, aquilo que Tofler em sua obra intitulada *Avances y premissas* (1983) denomina de cognitariado, uma espécie de proletariado que pode desenvolver sua capacidade intelectual para que o trabalho possa ser mais produtivo e que possui as seguintes características:

O cognitariado aplica uma informação organizada, imaginação e outras qualidades culturais essenciais para a produção. Conta com os meios para produzir mais informação. Tal vínculo pode ser considerado um bem tao essencial como as matérias-primas, ou, alternativamente, um conjunto de ferramentas mentais (TOFLER, 1983, p. 130).

Com efeito, as modificações nas formas de organização do trabalho pretendem preparar profissionais qualificados para o mercado, haja vista que é imprescindível que os profissionais se tornem cada vez mais produtivos e inovadores atendendo às reais necessidades e/ou exigências do mesmo, sem levar em conta todos os processos de formação do precariado e da alienação presentes nas formas de discursos produzidos pelo *ethos* da ontologia do trabalho, que pregam a total submissão do ser humano às formas de exploração e expropriação produzidas pelo sistema capitalista.

Destarte, na era da informação (digital), da engenharia genética (medicina personalizada), da robótica e da nanotecnologia, em síntese, da tecnologia, o conhecimento passa a ser o recurso mais significativo e produtivo se, e somente se, obtiver resultados e/ou aperfeiçoar as técnicas de trabalho atendendo à logicidade do sistema de produção capitalista. Evidentemente, na era da informação, o conhecimento e a instrumentalização do trabalho passam a ser os recursos mais significativos e o conhecimento deverá ser balizado na e pela produtividade.

Na ótica neoliberal é perceptível que se deve “reforçar os contratos privados e promover o mercado competitivo” (TEIXEIRA, 1998, p. 233). Com efeito, é nítido o crescimento vertiginoso dos contratos privados, como exemplo, podemos mencionar o Programa Universidade para todos (PROUNI), que no ano de 2018 oferece o número recorde de 242.987 bolsas de estudo em 2.976 instituições privadas de ensino superior. Partindo desse exemplo, pode-se afirmar que o neoliberalismo transfere a educação do domínio público para

o privado, pois as instituições de iniciativa privada possuem melhores condições de ofertar o serviço educacional. Do mesmo modo,

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as majorias (GENTILI, 2010, p. 229).

Assim sendo, torna-se perceptível que o sistema educacional brasileiro é mero reprodutor e legitimador da lógica de produção capitalista que por meio de um sistema simbólico segrega as classes sociais criando meios para obstaculizar o senso crítico. Sendo assim,

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço de sua própria força às relações de força que fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Max Weber para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 2006, p. 11, parênteses do autor).

É dentro desta conjuntura que os membros da elite dirigente passam a controlar, determinar, classificar, ordenar e distribuir os sentidos ao campo da realidade social, dando ênfase à esfera educacional pelo viés hegemônico, na melhor concepção gramsciana da palavra.

De acordo com o pensamento gramsciniano, por hegemonia pode-se compreender o processo pelo qual a elite dirigente utiliza-se do consenso para manter o domínio da sociedade. E, logicamente, para manter esse domínio (classe social hegemônica) é necessário engendrar formas que lhes permitam exercer este poder. A partir desta visão, torna-se evidente que a educação é um fator preponderante utilizado por esses grupos hegemônicos para a reprodução da ideologia dominante estabelecendo divisões, conforme define o filósofo italiano: “a divisão fundamental da escola clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Ao que parece, no contexto brasileiro, o esquema racional ainda continue presente, pois existem programas de ensino técnico e/ou profissional propostos pelos governos como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego – PRONATEC, e sua nova ação,

o MEDIOTECH, e o Sistema de Seleção Unificada do Ensino Profissional e Tecnológico – SISUTECH, procuram atender ao caráter tecnicista da educação e ao fornecimento de mão de obra de baixo custo para atender ao sistema, dando a formação, e a doutrinação, para que jovens das classes mais carentes possam servir ao sistema sem questioná-lo e reproduzir suas visões de mundo com o predomínio do materialismo, numa concepção bem althusseriana da escola como aparelho ideológico de Estado.

Em alusão ao ensino superior, existe o fortalecimento dos chamados mestrados profissionais em detrimento dos mestrados acadêmicos, o qual se pode exemplificar por meio dos mestrados denominados de PROF: PROFFILO, PROFSOCIO, PROFHIS, PROFMAT, PROFBIO, PROFLETRAS etc. Cabe aqui uma crítica ao próprio sistema de exclusão engendrado no ensino superior que, ao mesmo tempo, dificulta o acesso do egresso ao mestrado acadêmico e fortalece o profissional.

Os mestrados profissionais, de claro cunho mercadológico e sem a devida profundidade proposta pela ciência vista nos mestrados acadêmicos, surgem em virtude do próprio processo de exclusão proposto pela construção dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras com um baixo número de oferta de vagas e pelo caráter extremamente burocratizante estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que criam uma série de obstáculos para a formação dos mestrados acadêmicos nas universidades brasileiras, principalmente as localizadas nas chamadas “zonas periféricas” do país, como as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Outra forma de ataque do neoliberalismo à educação brasileira está presente no projeto de Lei n. 6.114/2009, que institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), do Senador Wilson de Matos Silva do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/PR), o qual versa sobre a avaliação do desempenho de docentes atuantes na educação básica tanto das escolas públicas quanto das escolas de iniciativa privada, conforme descrito a seguir:

Art. 3º: O ENAMEB aferirá o desempenho dos docentes no exercício efetivo do magistério, suas habilidades para o ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão, a seu critério utilizar os resultados do ENAMEB como parte de programas de avaliação de desempenho e para fins de progressão na carreira do magistério, nos termos do regulamento (BRASIL, 2016).

O ENAMEB ou o “Enem dos professores”, como é popularmente conhecido, está balizado em exames similares semelhante ao que já ocorre em países como os Estados Unidos e a Alemanha, no entanto, a avaliação de professores na realidade brasileira está muito distante dos países já citados, pois nestes a qualificação e a valorização dos professores é efetiva.

Assim sendo, o referido exame pode ser enquadrado na perspectiva neoliberal, porquanto advém como práxis de outros países. Além disso, é nítido o caráter meritocrático, conforme enunciado no Art. 3º § 2º do ENAMEB, pois os professores “bem avaliados” poderão conseguir a progressão funcional.

Logicamente, a maioria dos profissionais da educação posiciona-se contrária ao ENAMEB, pois já prestaram concurso público para aferir o conhecimento, além do que, existem leis que garantem a progressão funcional, então questiona-se o seguinte: o neoliberalismo presente na educação está tentando diminuir os direitos adquiridos pelos professores?

Nesse contexto, a educação pode ser vista como produto de uma equação mercadológica, pois “a educação é quase sempre encarada como mercadoria, e não como função pública” (SOBRINHO DIAS, 2000, p. 14). Igualmente, menciona Sobrinho Dias (idem, p. 30) crê-se que a educação não se pode furtar de participar e colaborar para o estabelecimento e desenvolvimento da economia. “Hoje, mais do que nunca, é muito estreita a vinculação entre capital e trabalho e cada vez mais a educação é vista como capital econômico e fator incontestável de desenvolvimento.

Assim sendo, apresenta-se o desenvolvimento *in speciem orbis* da educação na ótica neoliberal:



O desenvolvimento *in speciem orbis* caracteriza a educação como sendo um ciclo que na ótica neoliberal é virtuoso, pois a educação, a *priori* considerada como direito social, é denegada transformando-se em trabalho para o crescimento da economia na condição de produto/mercadoria que se expande ao máximo para atender à demanda da sociedade, mas para a massa torna-se um ciclo vicioso, pois a qualificação para o mercado de trabalho é indispensável, e isso não garante a empregabilidade; então o sujeito deve submeter-se a uma dada qualificação para o ingresso no mercado de trabalho sem saber se de fato terá uma oportunidade, pois o mercado é extremamente competitivo e força o indivíduo a ser o melhor (processo meritocrático).

No Estado do Amapá é bem visível esse crescimento, pois a educação no setor privado nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas vêm crescendo consideravelmente. Para comprovar tal menção, pode-se citar as seguintes instituições no *boom* de privatização no ensino superior desde o início do século XXI: Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), Faculdade Brasil-Amazônia (FABRAN/FESAM), Faculdade ATUAL (extinta), Faculdade de Macapá (FAMA), Faculdade do Amapá (FAMAP, atual Estácio FAMAP), SEAMA (atual Estácio SEAMA), Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP, atual IESAP/UNAMA), Faculdade de Tecnologia do Amapá (META), Universidade Vale do Acaraú (UVA, extinta), Instituto Macapaense de Ensino Superior (IMMES), Faculdade Madre Teresa, Universidade Internacional de Curitiba (UNINTER do Grupo FACINTER), Universidade Paulista (UNIP), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), entre outras.

Cabe notar neste momento que, na realidade amapaense, estas faculdades estão representando, em seu maior número, grupos empresariais educacionais poderosos no país como os sistemas Kroton (FAMA), Estácio (FAMAP e SEAMA) e Ser Educacional (IESAP/UNAMA e CEAP); outras faculdades em nível nacional instalaram seus polos diretamente em Macapá como a UNINTER, a UNIP, a UNOPAR, a UNIASSELVI e a FGV; algumas como FABRAN/FESAM, IMMES e Madre Teresa ainda resistem com capital próprio, mas constantemente assediadas pelos grandes grupos empresariais.

Ao que se pode perceber a educação serve como recurso subsidiário para aquilatar o desempenho do funcionamento e expansividade do mercado de trabalho. Assim, conceitos como autonomia, descentralização e poder local podem produzir fragmentações no sistema de ensino e processos de aquisição do conhecimento (FRIGOTTO, 2010).

É sabido que o Estado capitalista tem priorizado a educação como fator estratégico e potencial de manutenção da hegemonia do neoliberalismo engendrado por meio daquilo que

se denomina financeirização da educação. Deste modo, a tendência neoliberal presente na sociedade em contexto global, principalmente desde o início da década de 1990, influencia diretamente “a educação, colocando-a, como diz Pacievitch et al (2008) ‘em uma posição estratégica em seu projeto de hegemonia para a regulação e o controle social’” (EINSEBACH NETO; CAMPOS, 2015, p. 10988).

Justamente, o discurso neoliberal traz ao campo educacional a ideologia que fortalece o senso comum, a passividade e a conformidade reafirmando o *habitus*<sup>6</sup> da cultura brasileira a fim de que os indivíduos sejam acríticos e “apolitizados”, não questionando o sentido das mudanças ou a imposição de ideologias despersonalizadoras.

### **3 O lugar do ensino da filosofia na práxis neoliberal**

Ao considerarmos o percurso histórico da construção do Ensino de Filosofia no Brasil, percebemos o quanto este é alvo de profundas controvérsias e posicionamentos dos agentes do Estado quanto à sua implementação e desenvolvimento no processo de formação educacional do país.

De acordo com Paim (1979 apud PINHO, 2014, p. 758), a filosofia e seu ensino no Brasil se dividem em três grandes períodos: “[...] o período colonial (que abrange os séculos XVI, XVII e XVIII), o período imperial (século XIX) e o período republicano (século XX)”.

O primeiro processo de introdução da Filosofia no país se deu pelo ensino da disciplina nos colégios jesuítas da Bahia (1572), Olinda (1580) e Rio de Janeiro (1638), com uma clara influência da visão Tomista (Santo Tomás de Aquino), que permaneceu até a metade do século XVIII, quando um posicionamento com origem no empirismo de ordem científicista ganha espaço na formação dos jovens e é defendido nas reformas propostas pelo Marquês de Pombal para o processo de ensino no Brasil, como uma forma de reagir ao domínio do pensamento escolástico a partir da introdução do iluminismo na forma de pensar e apresentar uma possibilidade de ecletismo maior quanto ao que estudar (PINHO, 2014; CESAR, 2012).

A segunda fase do processo de ensino da filosofia no Brasil vem no período imperial, onde a escolástica é sepultada de vez com a introdução das ideias positivistas e kantianas no país:

---

<sup>6</sup> De acordo com Pierre Bourdieu (2006), *habitus* se refere ao conjunto de situações, valores e olhares de cunho social que são impostos sobre o sujeito e este incorpora-o, internalizando-o como seu. Seria uma nova forma conceitual de um olhar desenvolvido por Émile Durkheim, quando este afirma que a sociedade condiciona e padroniza as formas de viver das pessoas.

Poder-se-á até afirmar que se desvelou, no Brasil, uma autêntica falange positivista, cujos principais nomes eram os de Benjamim Constant Botelho de Magalhães (1833-1891), Luís Pereira Barreto (1840-1923), Paulo Egydio (1842-1905), Miguel Lemos (1854-1917), Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), Alberto Sales (1857- 1904), Pedro Carneiro Lessa (1859-1921) e, embora mais tardiamente, também Ivan Lins (1904-1975). O maior expoente foi, todavia, Júlio de Castilhos (1860-1903). Por outro lado, e também nesse período, surge uma tendência de feição kantiana que é professada, acima de tudo, por aqueles que pertenciam à Escola do Recife, a saber Tobias Barreto (1839-1889), Sílvio Romero (1851-1914), Artur Orlando da Silva (1858-1916), entre outros (PINHO, 2014, p. 759).

Ainda de acordo com Pinho (2014) e César (2012), no século XX, as correntes filosóficas que emergem no Brasil se apresentam em quatro grandes bases: o culturalismo, presente nas obras dos pensadores da chamada “Escola do Recife”, como Tobias Barreto, Raimundo de Farias Brito, Miguel Reale e Luís Washington Vita e que se ergue contra a visão positivista dominante no pensamento e na vida social brasileiras; o espiritualismo de pendor cristão presente nas obras de Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima, Leonardo van Acker e Urbano Zilles, que encontravam eco de sua filosofia nas obras de pensadores como Martin Buber e Emanuel Mounier; o imanentismo, que se radica nas discussões teológico-filosóficas das ideias de pobreza e libertação, presentes nas obras de Henrique Cláudio de Lima Vaz, Paulo Freire e Leonardo Boff, sendo que este último foi perseguido e obrigado a deixar a igreja católica por defender a sua Teologia da Libertação; por último, temos uma análise mais forte do marxismo a partir das leituras de Caio Prado Júnior, José Artur Gianotti e Leandro Konder como representantes, sendo esta a mais duramente criticada pelos chamados setores conservadores do país, por uma visão equivocada construída ainda sob a ideologia proposta pela guerra fria e solidificada pelos regime militar no país (1964-1985), que a coloca como a construtora e formadora dos currículos aplicados nas escolas brasileiras contra os modelos sociais estabelecidos.

Segundo Pinho (2014), a real difusão da filosofia como forma de ensino ocorreu somente a partir da década de 1940, com a chegada de professores franceses na Universidade de São Paulo (USP), onde pensadores como Martial Gueroult, Étienne Borne, Jean Magüé, Gilles Gaston Granger, Gérard Lebrun, Michel Debrun, Michel Foucault e Claude Lefort passam a imprimir um conceito e uma metodologia filosófica no país pautada no modelo historiográfico francês, que defendia a ideia de que fazer filosofia se fundamentava na relação direta com o conhecimento da história da filosofia e do estruturalismo, heranças estas

difundidas pelos marxistas da USP e por seus “herdeiros”, como Marilena Chauí e Maria da Graça Aranha, que desenvolvem trabalhos didáticos da filosofia pelo país.

De acordo com César (2012) e Pinho (2014), a filosofia fora inserida na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n. 4.024, de 1961 como uma disciplina a ser ministrada no 2º e 3º anos do científico, junto com a sociologia. Com a instauração do governo militar em 1964, a LDB sofre profundas alterações e uma delas afeta a filosofia, pois devido ao seu caráter “subversivo”, a partir de 1968 ela se torna uma disciplina optativa e, com a implementação da LDB de 1971, ela é completamente erradicada da grade curricular, ao passo que a sociologia, também erradicada em 1971, se dilui nas disciplinas Educação Moral e Cívica, para o primeiro grau, e Organização Social e Política do Brasil, para o segundo. Estas disciplinas passaram a ter o conteúdo orientado completamente pelo Ministério da Educação e Cultura e o currículo se resumia a apresentar temáticas ligadas ao civismo e à pontuação de alguns dos problemas sociais brasileiros que pouca ou nenhuma relevância de transformação social tinha para a realidade nacional, incutindo na mentalidade do cidadão brasileiro o caráter de não questionar a ordem estabelecida e reforçando a concepção althusseriana da escola como aparelho a serviço da ideologia estatal, reduzindo o ensino da filosofia somente às universidades, onde se configurava como elemento de forte resistência contra o regime, mesmo com forte vigilância das autoridades militares.

Nesse contexto, o ensino de **Sociologia e Filosofia** esteve praticamente ausente dos currículos do ensino médio no contexto educacional brasileiro, principalmente entre os anos 1964-1985. No período pós-ditadura militar e com a redemocratização encontrou espaço para sua reinserção, no entanto, engendrou na história dessa disciplina uma diferença em relação às demais: a não concretude de uma identidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 36, Inciso IV diz que: “Serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”. Tal modificação somente foi possível mediante a Lei 11.684 de 02 de junho de 2.008 a qual, os sociólogos denominam de “Lei da Obrigatoriedade” (BRASIL, 2008).

Com relação ao percurso construído pela filosofia, Pinho (2014) aponta que:

Quando o artigo 36 da nova LDB de 1996 assegura a lecionação de conteúdos filosóficos no ensino médio, não estipula, como já antes discutíamos, a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e, na prática, pouca coisa se altera comparativamente ao parecer de 1982. Os educadores mostraram-se descontentes com as soluções da LDB de 1996 no que

concerne à Filosofia e, durante cerca de três anos, fizeram tramitar na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar ao artigo 36, sugerindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. O projeto foi, no entanto, vetado em outubro de 2001 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1931), alegando que uma alteração dessa natureza implicaria um esforço orçamental e que o número de professores formados nessas disciplinas era insuficiente para fazer frente às novas exigências. Para além disso, continuava o Governo a acreditar que os conhecimentos filosóficos tratados transversalmente durante o ensino médio chegariam para colmatar os propósitos de natureza cívica previamente estipulados. [...] Os profissionais ligados à Filosofia e, sobretudo, as associações, que defendiam o regresso do ensino da disciplina nas escolas brasileiras, tiveram um papel fundamental para que, no ano de 2008, o artigo 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 fosse alterado. A partir dessa data (Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008), o ensino da disciplina de Filosofia torna-se obrigatório em todas as séries do ensino médio. Foi o resultado de muitos anos de insistência e dedicação à causa do enaltecimento do pensamento filosófico brasileiro. Não se tratava apenas de reivindicar a inclusão da disciplina de Filosofia no sistema curricular do ensino secundário, mas também de valorizar o trabalho filosófico no Brasil. Ou melhor, de mostrar que o trabalho filosófico no Brasil era possível (PINHO, 2014, p. 762-766).

Sobre a questão, César (2012, p. 8), aponta que:

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio se faz necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica determinadas por lei. O fato de a Filosofia e a Sociologia já estarem presentes no currículo oficial de outros estados da federação possibilitou a decisão favorável sobre a obrigatoriedade das duas disciplinas que ocorreu em 2008, o que foi uma conquista histórica. [...] Não podemos perder de vista que estas disciplinas possuem estatutos próprios e, deste modo, são análogas a qualquer outra disciplina, com seu corpo teórico, lógica interna e terminologias específicas.

De acordo com César (2012) e Pinho (2014), algumas perguntas feitas pelo senso comum, com clara influência dos corolários neoliberais, em relação ao ensino de filosofia são: Para quê filosofia no ensino médio? De que forma a filosofia vai ajudar os jovens no mercado de trabalho? Qual a aplicabilidade prática da filosofia diante das necessidades atuais? Diante destas questões, filósofos e professores de filosofia demonstram a necessidade do conhecimento produzido sobre a disciplina ao longo da história, já que em vários momentos se questionou a sua necessidade como disciplina.

Para a construção desta resposta, César (2012, p. 9-10) indica que:

Comumente esta indagação é respondida por alguns vieses: o primeiro defende o ensino da filosofia, pois em tese, ela garantiria o desenvolvimento da criatividade do aluno; o segundo viés acredita que seu ensino garantiria um diálogo entre as diversas disciplinas, há ainda um terceiro, que se refere ao artigo da LDB que considera a filosofia necessária para o pleno exercício da cidadania. [...] Além disso, o ensino de Filosofia mostra-se ainda mais importante, pois os alunos do ensino médio encontram-se em um momento de consolidação de suas personalidades, de muitas dúvidas e anseios, e a Filosofia possibilita que o jovem possa buscar a compreensão do que se passa em sua realidade, possibilitando também na percepção de si.

E fecha a questão apontando, entre outras coisas, o desenvolvimento das habilidades e competências da filosofia, pois ela

[...] entre outras coisas, desenvolve “habilidades de pensamento”, que proporciona ao aluno argumentar melhor, analisar questões, enfim, desenvolver um pensamento crítico. No entanto, não é responsabilidade exclusiva da Filosofia desenvolver no aluno uma consciência crítica, seria muita pretensão afirmar isto. Todas as outras disciplinas têm a mesma responsabilidade. A consciência crítica não é algo que se “deposita” no aluno, ela se desenvolve e isso leva um determinado tempo; em três anos (duração do ensino médio hoje) provavelmente o aluno não sairá da escola “completo”, totalmente crítico, autônomo, mas ele estará no caminho para isto. O ideal seria que essa iniciativa de formar consciências críticas fosse, efetivamente, aplicada em todas as etapas da educação (CESAR, 2012, p. 10-11).

O ensino de filosofia no ensino médio propõe reflexões sobre a problemática social existente, desenvolvendo a criticidade dos atores sociais para a efetiva transformação da realidade social, no que concerne aos processos de transformação social, cujas melhorias são questionadas e refutadas pela elite dirigente que busca diminuir a importância da disciplina com vistas a novamente erradicá-la do currículo de formação de jovens e adultos no Brasil.

Entretanto, a elite dirigente é que aprende a ter o domínio de reflexão para defender seus interesses, orientando a aprendizagem da massa no ensino (ou aprendizagem técnica ou profissional) e também a se manter submissa, pois “[...] a educação, vista como estratégia a qualquer projeto de poder, também passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social” (EINSEBACH NETO; CAMPOS, 2015, p. 10.991). Além disso “[...] todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.) são indesejáveis e tidas como não científicas” (FRIGOTTO, 2010, p. 70). Nesse contexto, a ótica neoliberal considera a filosofia como entrave dado o traço questionador do seu *modus operandi*, pois possibilita ao indivíduo uma

formação integral, o que não é interessante para o “capital neoliberal”, que necessita de mão de obra competente, disciplinada e docilizada para cumprir suas vontades sem questionamentos.

É claro que os defensores da visão neoliberal para a educação não discursam abertamente sobre o empecilho representado por disciplinas como a sociologia e a filosofia, pois uma vez que os sujeitos adquirem consciência crítica podem possibilitar a reversão do quadro antidemocrático a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, para cumprir os objetivos propostos pelo ideário neoliberal, surgem movimentos que se engendram como discursos visando a modificação do processo educacional pelo Estado, como, por exemplo, o Movimento Escola Sem Partido derivado do projeto de Lei n. 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR/ES) o qual determina que a atuação dos professores (ênfase para os de filosofia e sociologia) deva ser feita de forma neutra, não aludindo a nenhum tipo de doutrinação ou de debate que venha a questionar a realidade social existente e nem temas considerados controversos como as questões relativas às relações étnico-raciais, ao gênero, à sexualidade, às desigualdades sociais, à corrupção, à política e à ética, que vão contra a “visão moral conservadora” das elites dirigentes do país. Ressalte-se que se o movimento se denomina Escola Sem Partido, ele deveria ser neutro, ou seja, não ser proposta nem de setores conservadores e nem de setores progressistas como forma de apresentar um retrato mais fiel da realidade proposta, até mesmo porque as divergências existem, mas todos têm direitos de expor suas ideias e todo e qualquer obstáculo podem ser um atentado à democracia.

Como maneira de protagonizar mais um ataque à formação do cidadão de forma a questionar e procurar mudar o *status quo* vigente, o governo de Michel Temer (MDB) apresenta um amplo pacote de reformas de caráter notadamente neoliberal, no qual inclui a pasta educação, como por exemplo, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual versa sobre a reforma no Ensino Médio, denominando-o **Novo Ensino Médio**. Neste quadro de mudanças, deve-se ressaltar que a supramencionada reforma,

Promove a reestruturação do currículo do Ensino Médio em duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está finalizando as discussões; e a outra enfatizando as áreas de linguagens, matemática, ciências na natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361-362).

Com efeito, o **Novo Ensino Médio** permite que o educando possa ter disciplinas eletivas, ou seja, o educando terá um novo modo de organização do quadro educacional, podendo optar pelo conjunto de disciplinas que forem mais viáveis, conforme suas necessidades e/ou pretensões. Ao que parece, a prática neoliberal no campo educacional visa o desenvolvimento da individualidade mais precocemente.

Dentro desse panorama está imiscuí-se um esquema racional de manipulação das massas e de configuração do estabelecimento de uma hegemonia, tal qual afirmava outrora Gramsci. Assim sendo, hodiernamente, mascara-se a “retirada” do ensino de sociologia e **filosofia** (como disciplina que ensina a questionar), e vai mais além ao apresentar à sociedade um novo ensino médio sem consultar os verdadeiros especialistas na área, os professores – diga-se de passagem que o atual Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM), não é professor, mas sim um administrador de empresas ligado a um grupo educacional, além de deputado federal.

E por incrível que pareça, mesmo diante dessas bruscas mudanças, a Lei n. 13.415 foi editada por meio de medida provisória, o que demonstra a preocupação do governo com a urgência da referida lei, a sociedade brasileira, por sua vez, está passiva, acomodada, conformada frente às mudanças na estrutura social. Deste modo, a educação no ideário neoliberal apresenta uma nova característica, a sua fragmentação:

A educação, em seu papel singular de destaque no desenvolvimento social, cultural não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado, muito menos às diretrizes universais que o modelo neoliberal impõe, principalmente aos países periféricos do mundo (EINSEBACH NETO; CAMPOS, 2015, p. 10.986).

Diante deste quadro, percebe-se que ainda não está consolidado um currículo mínimo nacional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, além de não estar configurada para o ano letivo de 2018, quando estiver atenderá unicamente aos interesses de matrizes neoliberais. Interesses estes que já se fazem presente por meio de um conjunto de reformas no quadro educacional, pois a Lei 13.415/2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio e modifica o *status* da filosofia e sociologia, as quais assumem a condição de “estudos” em vez de “disciplinas”, além de diluir a filosofia em um conjunto maior, as ciências humanas.

Assim sendo, torna-se perceptível que tanto a filosofia quanto a sociologia estão “mascaradas” na nova lei para impedir a formação do senso crítico do educando, o que em

tese contradiz a própria LDB, desconsiderada pelos defensores desta nova modalidade da educação, que estabelece em seu Art. 35, Inciso III: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

### **Considerações finais**

Nos dias atuais, a educação se coloca diante de um fogo cruzado, pois surge logo a famosa indagação que norteia o senso comum e é aplicada como um mantra pelos pensadores da educação: afinal, a escola que queremos deve formar para o mundo do trabalho ou para o mundo da vida?

Não podemos esquecer que vivemos em um momento em que se valoriza a técnica em detrimento da humanização, pois se observarmos os discursos presentes na modernidade, o **ter** se contrapõe ao **ser** e desenvolve uma mentalidade pautada no materialismo como forma de evidenciar seu lugar no mundo por meio de suas posses. Este discurso é reforçado pela ótica neoliberal que, atrelada ao campo educacional, apresenta um novo paradigma, utilizando meios utilitaristas com o fim de atender a lógica do mercado imposta pelo sistema capitalista.

Se levarmos em consideração as vagas de emprego mais disputadas, os cursos de graduação mais procurados e ainda o investimento em pesquisas, percebemos que a grande concentração se encontra nas áreas voltadas para o desenvolvimento técnico e científico, relegando as ciências humanas a um segundo plano, o que favorece as ações do pensamento neoliberal para a educação brasileira que preconizam uma educação voltada para o atendimento das demandas impostas pelo mercado, sem o questionamento da ordem existente e reforçando o caráter de dominação hegemônica imposto pelas elites dirigentes brasileiras, no qual disciplinas e cursos de formação crítico-reflexivas como a filosofia são considerados “inúteis” e que nenhum tipo de utilidade tem para a formação do jovem no mercado de trabalho, pois aquele que questiona a ordem existente não serve para ser integrado ao sistema.

Diante deste perigo real de completa alienação das massas por meio de iniciativas como a exclusão das disciplinas formativas como a sociologia, artes e a filosofia, cabe aos professores terem consciência de seu papel enquanto formadores e que, no melhor sentido adorniano, a educação deve ser o veículo para a produção de uma consciência verdadeira, com vistas à emancipação do ser a partir de um pensamento crítico e autônomo e isto deve ser inserido no pensamento e nas práticas educacionais.

Neste sentido, sabemos que o atual ensino médio é uma área sensível da educação, pois os alunos estão em uma fase de formação no seu sentido mais amplo e que, diante das ações dos professores, o que for ensinado pode ser considerado marcante e determinante para as suas vidas.

Diante do presente posicionamento, neste fogo cruzado entre a formação para a vida ou para o mundo do trabalho, a filosofia se coloca como formadora para a vida, mas as suas aulas devem ser pautadas em produções filosóficas que devem ter como objetivos a produção de um olhar sobre o seu papel no mundo, uma reflexão sobre a condição da sociedade e como as relações de poder se consolidam ao ponto de promover direcionamentos que norteiem de que forma o aluno deve procurar se relacionar com o mundo.

Para tanto, o ensino de filosofia não deve se resumir aos conteúdos preconizados somente pelos currículos definidos por temas como a história da filosofia, história das ideias e correntes de pensamento dos filósofos, mas sim pela produção desse olhar reflexivo que fuja para além de um saber cadastrado e docilizado que deva partir das inquietações dos alunos, mostrando a realidade para além do que é preconizado pelo ideário neoliberal, que busca de todas as formas exercer a sua hegemonia caricaturando as ciências humanas como inúteis e impondo sua visão de mundo na formação dos sujeitos, uma vez que controlam os campos político e econômico da vida social.

Em síntese, pôde-se comprovar que o discurso neoliberal possui condicionantes educacionais que são determinantes para a manutenção do sistema capitalista, além do que foi percebido que o mercado utiliza um jogo fugaz que o faz preponderar no circuito mercadológico na esfera educacional, objetivando a lucratividade desenfreada pelo ritmo dinâmico do sistema capitalista, bem como, também necessita de sujeitos aptos para o desenvolvimento do mercado.

Assim sendo, a pressuposição de que a educação enquanto instrumento político para a transformação da realidade socioeducacional é dominada pelas elites dirigentes, uma vez que é de menor importância ao sistema capitalista a equanimidade das esferas social-político-econômico-cultural em razão da ascensão das classes dominadas, disso decorrem as reformas no campo educacional com a pretensão de formar mão-de-obra qualificada e acrítica, e para tal, há a necessidade da fragmentação do ensino de filosofia.

Neste aspecto, sob a ótica do neoliberalismo perpassa a um novo processo paradigmático, o qual privilegia meios utilitaristas a fim de atender a lógica do mercado de trabalho.

Em contrapartida, para que haja uma reversão dessa massificante ideologia dominante no campo da educação, crê-se que a reivindicação e a luta por uma educação pública (como direito social) e de qualidade deve ser requerida para tornar equânime as classes sociais ou tornar diminuta as desigualdades sociais, haja vista que a dominação advinda das formas de desigualdades está presente no contexto educacional e, diante do exposto, acredita-se que novas discussões sejam suscitadas e/ou aprofundadas no que se refere à educação no cenário brasileiro, por outros pesquisadores que, porventura, emanem o interesse pela respectiva temática ou área de atuação contribuindo para o ensino da filosofia de forma significativa e coloquem esta importante área do conhecimento como um forte instrumento de resistência contra as imposições do capital.

## Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 29 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.114, de 25 de setembro de 2009**. Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica. Brasília: DF: Senado Federal, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.

CESAR, Renata Paiva. O Ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil**, nº 38, janeiro de 2012.

COSMO, Claudia de Carvalho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/gYCRdDvb.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

EINBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. **Anais do XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, PR, 26 a 29/10/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In. GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Tradução de Rodrigo León Contrera. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2017 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PAULANI, Leda Maria. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. Rio de Janeiro: Konrad, s.d.

PEREIRA, Paulo Trigo. Public choice. **Análise social**, vol. XXXII (141), 1997 (2º), 419-442.

PINHO, Romana Isabel Brázio Valente. O Ensino da Filosofia no Brasil: Considerações Históricas e político-legislativas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia-MG, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.

ROSSETI, José Paschoal. **Introdução a economia**. 16 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

TOLEDO, Enrique de la Garza. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, Asa Cristina (org.). Tradução de Rodrigo León Contrera. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. **Rui Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.