

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Instituto de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Metafísica**

**BIOPOLÍTICA EM HARDT E NEGRI COMO PARÂMETRO INTERPRETATIVO DO  
NOVO ENSINO MÉDIO E INFLUÊNCIAS NO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL**

**Alberto de Oliveira Ribeiro**

**Brasília  
2024**

Alberto de Oliveira Ribeiro

**BIOPOLÍTICA EM HARDT E NEGRI COMO PARÂMETRO  
INTERPRETATIVO DO NOVO ENSINO MÉDIO E INFLUÊNCIAS NO ENSINO DA  
FILOSOFIA NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Metafísica, como  
exigência para obtenção do grau de mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

**Brasília  
2024**

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1	LEGISLAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....	43
----------	--	----

**Alberto de Oliveira Ribeiro**

**BIOPOLÍTICA EM HARDT E NEGRI COMO PARÂMETRO INTERPRETATIVO DO  
NOVO ENSINO MÉDIO E INFLUÊNCIAS NO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL**

---

**Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo**  
**Orientador (PPGμ – UnB)**

---

**Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares**  
**Avaliador Externo (UFT)**

---

**Prof. Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento**  
**Avaliador Externo (UFS)**

---

**Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento**  
**Avaliador Interno – Suplente (PPGμ – UnB)**

**Brasília – 2024**

## AGRADECIMENTOS

No percurso deste trabalho, e que árduo trabalho... E para que esta dissertação pudesse ser desenvolvida e concluída, contei com a ajuda valorosa de diversas pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma nesta minha trajetória, dentre as quais tenho prazer em agradecer:

À minha família, que me deu todo o apoio durante o desenvolvimento desse trabalho, em especial as filhas: Maria Luísa e Maria Clara, que dentro de casa acompanhavam em silêncio minha escrita, como também a inestimável Glaucie.

Ao Prof. Dr. Pedro Ernaldo Gontijo por ter aceitado ser meu orientador neste tema inovador e ter acreditado e desempenhado tal função com paciência, profissionalismo, dedicação e compreensão.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Metafísica, principalmente dos que lecionaram disciplinas e cursos, dos quais pude participar no decorrer do desenvolvimento deste trabalho e até antes, quando ainda era aluno especial e participava do programa para conhecer o trabalho dos docentes.

Aos colegas presentes em todas as aulas, que nos debates e discussões me ajudaram a perceber questões importantes no desenvolvimento deste trabalho e até nas desventuras da própria vida.

Aos professores Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares e Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento que aceitaram participar da minha banca de qualificação e de defesa desta dissertação, contribuindo imensamente com observações importantíssimas que foram fundantes para concluir esta dissertação.

Preciso ressaltar a importância da Universidade de Brasília, nossa UnB, local público, gratuito e de qualidade educacional inquestionável, precisa ser defendida e exaltada juntamente com todos os trabalhadores e professores que a compõem.

Obrigado!

*“E vós, arcas do futuro,  
Crisálidas do porvir,  
Quando vosso braço ousado  
Legislações construir,  
Levantai um templo novo,  
Porém não que esmague o povo,  
Mas Ihe seja o pedestal.  
Que ao menino dê-se a escola”...*

**Castro Alves. O Século.**

## RESUMO

Este trabalho analisou a contrarreforma educacional brasileira promovida pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e implementou o Novo Ensino Médio. A pesquisa foi fundamentada no pensamento de Hardt e Negri, especialmente no conceito de Império, que descreve a estrutura de poder global contemporânea, destacando como essa lógica de controle se manifesta em diferentes esferas, incluindo a educação. A contrarreforma impactou a estrutura curricular e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reorganizando os currículos e diluindo os conteúdos de Filosofia e Sociologia em diversas disciplinas, sem garantir um componente curricular próprio, o que, conforme estudos, pode levar à exclusão gradual da Filosofia no Ensino Médio. Os objetivos do estudo foram: analisar os principais aspectos da biopolítica conforme Hardt e Negri, identificar as mudanças no ensino de Filosofia decorrentes da reforma e interpretar essas alterações à luz dos conceitos de biopolítica e Império. A justificativa da pesquisa reside na relevância desses conceitos para compreender as relações de poder na sociedade contemporânea, com foco no campo educacional. A interdisciplinaridade entre biopolítica, filosofia e educação possibilitou uma análise ampla e crítica das dinâmicas de poder que atravessam o processo educativo. A metodologia adotada foi a investigação filosófica, com uma revisão bibliográfica voltada para a análise crítica das políticas educacionais e da BNCC. Essa abordagem revelou as tensões entre controle e liberdade na educação, evidenciando o papel crucial da Filosofia na promoção do pensamento crítico e autônomo. Em síntese, o estudo investigou como o Novo Ensino Médio afeta o ensino de Filosofia no Brasil, relacionando essas transformações à lógica do Império e às estruturas de poder globais, destacando suas implicações no contexto educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Filosofia. Novo Ensino Médio. BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Contrarreforma Educacional. Biopolítica. Império.

## ABSTRACT

This study analyzed the Brazilian educational counter-reform introduced by Law No. 13,415/2017, which amended the National Education Guidelines and Framework Law and implemented the New High School model. The research was grounded in the thought of Hardt and Negri, particularly the concept of Empire, which describes the contemporary global power structure, highlighting how this logic of control manifests across various spheres, including education. The counter-reform impacted the curricular structure and the National Common Curricular Base (BNCC), reorganizing the curriculum and diluting Philosophy and Sociology content across multiple disciplines without ensuring a dedicated curricular component, which, according to studies, may lead to the gradual exclusion of Philosophy from high school education. The study's objectives were to analyze the main aspects of biopolitics according to Hardt and Negri, identify the changes in Philosophy education resulting from the reform, and interpret these changes through the lenses of biopolitics and Empire. The research justification lies in the relevance of these concepts for understanding power relations in contemporary society, with a specific focus on the educational field. The interdisciplinary approach, integrating biopolitics, philosophy, and education, allowed for a broad and critical analysis of the power dynamics shaping the educational process. The methodology employed was philosophical investigation, based on a bibliographic review aimed at critically analyzing educational policies and the BNCC. This approach revealed tensions between control and freedom in education, emphasizing the crucial role of Philosophy in fostering critical and autonomous thinking. In summary, the study investigated how the New High School model affects Philosophy education in Brazil, connecting these transformations to the logic of Empire and global power structures, while highlighting their implications for the Brazilian educational context.

**Keywords:** Philosophy; new high school; BNCC (National Common Curricular Base); educational reform; biopolitics. Empire.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	13
1.2 METODOLOGIA.....	14
<b>2. DE FOUCAULT A HARDT E NEGRI: HISTÓRIA DO CONCEITO DE BIOPOLÍTICA .....</b>	<b>18</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	18
2.2 BIOPODER E BIOPOLÍTICA: GOVERNAMENTABILIDADE E CONTROLE .....	26
2.3 A RESISTÊNCIA: REDEFININDO O JOGO DO PODER.....	30
<b>3. O NOVO ENSINO MÉDIO E A FILOSOFIA: REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E PENSAMENTO CRÍTICO .....</b>	<b>33</b>
3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA: HISTÓRIA E DESAFIOS .....	34
<b>3.1.1 O Ensino de Filosofia em uma Perspectiva de Emancipação.....</b>	<b>40</b>
3.2 A FILOSOFIA E A BNCC .....	43
<b>4 O ENSINO DE FILOSOFIA E A BIOPOLÍTICA: UMA INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O Governo Federal do Brasil, através do Ministério da Educação, enviou uma medida provisória que objetivava uma reforma educacional. Este foi aprovado pelo legislativo brasileiro como a Lei nº 13.415/2017. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introduziu mudanças na estrutura do ensino médio, estabelecendo o chamado “novo ensino médio” em todo o país. Tal reforma modifica como as disciplinas educacionais são oferecidas nessa etapa da educação básica, além de abordar outras questões político-pedagógicas.

Para Ribeiro (2018), o propósito de tal lei foi baseado em uma decisão que não foi tomada de maneira precipitada, mas com o propósito de implementar uma nova perspectiva sobre a educação e, por extensão, sobre a sociedade, semelhante ao que aconteceu durante o regime ditatorial no Brasil. Com o objetivo de formar uma classe trabalhadora tecnicamente capacitada, mas desprovida de desenvolvimento intelectual e político, observa-se uma expansão dos cursos técnicos, enquanto os investimentos em uma educação pública de qualidade permanecem negligenciados.

De acordo com Barros (2021), é sempre importante perguntar a quem este tipo de alteração na legislação educacional pode beneficiar. Naturalmente, segundo o mesmo autor (Barros, 2021), trata-se de setores específicos, sobretudo donos de meios de produção, mas também figuras protagonistas que acreditam que os trabalhadores que possuam um forte senso crítico e estejam instrumentalizados pela reflexão filosófica constituem uma séria ameaça. Tal pensamento é indicado sobretudo quando observamos que o ressurgimento do tema da Reforma do Ensino Médio se deu a partir de medida provisória, a MP nº 746/16, após apresentação feita por José Mendonça Bezerra Filho, do documento denominado Exposição de Motivos (EM nº 00084/2016/MEC).

Um estudo conduzido com professores e pesquisadores da área de Filosofia apontou que o ensino dessa disciplina, tal como regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, tem promovido movimentos de oscilação que tendem, ao longo do tempo, a excluir esse componente dessa etapa da escolarização (Gabriel et al., 2022). Os autores do estudo argumentam em prol de formas de resistência para a permanência dessa disciplina no contexto educacional. Entre essas formas de resistência, destaca-se a importância de os próprios professores aprofundarem suas reflexões sobre como ensiná-la. Existem diversas formas de compreender o ensino

da Filosofia, e os autores apresentam duas perspectivas principais: a visão enciclopédica do ensino de Filosofia e a visão do seu ensino como experiência filosófica (Gabriel *et al.*, 2022).

A Lei 13.415/2017 instrumentalizou a criação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento normativo que visa a organizar um currículo nacional fundamental.

O ensino de Filosofia, na BNCC, está incluído entre os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. A Filosofia é assim apresentada no documento:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (Brasil, 2018, p. 472).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma reorganização dos currículos no Ensino Médio, estruturando-os em uma formação geral e em itinerários formativos. No entanto, a BNCC não detalha especificamente os itinerários formativos, deixando essa tarefa para as leis e diretrizes complementares. A BNCC define que os conteúdos de Filosofia devem integrar a formação geral básica, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Segue-se então que, conforme as DCNEM, a Filosofia deve ser abordada de forma integrada com outras disciplinas, como História e Sociologia, promovendo uma formação crítica e reflexiva. Embora a BNCC estabeleça a inclusão de Filosofia no currículo, a aplicação prática e a organização detalhada dos itinerários formativos são responsabilidades das legislações e diretrizes específicas que complementam a BNCC.

Em outros termos, o que ocorre é que para cada uma das quatro áreas de conhecimento abrangidas pela BNCC, são especificadas “competências” e “habilidades” que devem ser incorporadas aos currículos escolares. Esses currículos, por sua vez, possuem certo grau de autonomia, pois devem ser desenvolvidos conforme o projeto pedagógico da escola, “levando em conta as características da região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e

expectativas dos alunos” (Brasil, 2018, p. 471). Em vista disso, a área de Linguagens compreende Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, com ênfase no ensino obrigatório de Português (durante todos os três anos). As demais áreas, exceto Matemática (também obrigatória em toda a etapa escolar), incluem os conteúdos das disciplinas tradicionais (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química), mas competirão pela carga horária de 1.800 horas destinada a todos os conteúdos comuns, incluindo aqueles “obrigatórios” nos três anos (Português e Matemática).

A partir desses marcadores legais, pode-se observar uma perda na qualidade educacional no que diz respeito às relações do Novo Ensino Médio com as disciplinas das Ciências Humanas, na qual se insere a Filosofia. Isto porque, em primeiro lugar, a Filosofia é abordada de maneira integrada com outras disciplinas, como História e Sociologia, o que reduz sua autonomia e dificulta o aprofundamento dos conteúdos filosóficos, que demandam tratamento específico e sistemático para promover uma formação crítica e reflexiva. Além disso, a Filosofia compete com outras disciplinas pelas 1.800 horas destinadas aos conteúdos comuns, o que compromete o tempo necessário para explorar adequadamente conceitos, métodos e debates filosóficos, limitando tanto a profundidade quanto a amplitude da formação. Outro ponto crítico é a ênfase obrigatória em Língua Portuguesa e Matemática, que consomem uma parte significativa da carga horária total durante os três anos do Ensino Médio, relegando disciplinas como Filosofia a um papel secundário no planejamento curricular. A autonomia curricular das escolas, embora positiva para a contextualização, pode levar à marginalização da Filosofia em instituições que priorizem áreas consideradas mais alinhadas às necessidades de formação ou demandas locais, conforme seus projetos pedagógicos.

Assim, embora a BNCC seja composta por um currículo que visa a pensar a noção de disciplina de modo mais flexível e menos tradicional, a inexistência de direcionamentos mais claros e específicos para o ensino de Filosofia pode favorecer um esfacelamento desse conteúdo ou até mesmo a sua submissão a outros saberes no domínio das ciências humanas e sociais. Mais que isso, a literatura tem salientado a premência de um movimento de resistência capaz de reafirmar a importância do ensino de Filosofia (Gabriel *et al.*, 2022), o que esbarra, muito provavelmente, nos diversos interesses que costuram a proposição da BNCC e a leitura neoliberal de mundo que propõe a aproximação com as competências socioemocionais, por

exemplo, sem que as mesmas se ancorem em reflexões que, tradicionalmente, estavam presentes no componente de Filosofia.

Essas dinâmicas de poder no âmbito das políticas educacionais devem ser compreendidas através do conceito de mercantilização da educação, que Anadon e Silva (2023) definem como uma tática de governança neoliberal empresarial. Os autores indicam que há um direcionamento dos recursos para políticas educacionais com o objetivo de moldar as percepções e visões dos professores no país, de modo a consolidar princípios neoliberais.

## 1.1 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Sendo assim, o objetivo geral desta dissertação é avaliar o Novo Ensino Médio e suas implicações para o ensino de Filosofia no Brasil a partir do conceito de biopolítica tal qual apresentado por Hardt e Negri (2001, 2005). Assim, investigando as construções pedagógicas e educacionais envolvidas nas discussões sobre o Novo Ensino Médio. Embora outros pensadores, como Michel Foucault (1988), Giorgio Agamben (2010) e Roberto Espósito (2017), já tenham trabalhado o conceito da biopolítica, dar-se-á ênfase aos trabalhos de Hardt e Negri (2001, 2005), para nos auxiliarem nessa investigação filosófica.

O termo biopolítica foi introduzido por Michel Foucault (1988), que analisou como o poder se transformou desde o século XVIII até os dias atuais, evidenciando que o governo da vida, tanto individualmente como populacional, foi modificado. Portanto, será realizada uma análise cautelosa desse conceito central da biopolítica.

Quanto aos objetivos específicos, estes são:

- Caracterizar os diferentes aspectos do conceito de biopolítica apresentado, sobretudo, no livro *Império* de Michael Hardt e Antonio Negri (2001).
- Identificar as principais reformas propostas pelo Novo Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de Filosofia no Brasil.
- Interpretar tais reformas à luz do trabalho de Hardt e Negri.

Quanto às justificativas desta pesquisa, pode-se destacar as seguintes. Antes do mais, em primeiro lugar, a biopolítica é um conceito fundamental para compreender as relações de poder na sociedade contemporânea. Trata-se, como se verá adiante,

do controle exercido sobre a vida e os corpos dos indivíduos, permeando diversas esferas, como a política, a economia e a educação. Nesse sentido, analisar como as ideias de Hardt e Negri (2001, 2005) sobre biopolítica podem ser aplicadas ao contexto do Novo Ensino Médio é relevante para compreender como o poder se manifesta nessa esfera específica.

Em segundo lugar, o Novo Ensino Médio é uma reforma educacional em processo de implementação no Brasil, com mudanças significativas nos currículos e nas formas de ensino. Compreender as influências da biopolítica nesse processo é fundamental para avaliar os impactos dessas transformações no ensino da Filosofia.

A Filosofia é uma disciplina que tem como objetivo a reflexão crítica e o pensamento autônomo, sendo essencial compreender como a biopolítica pode influenciar o seu ensino e, conseqüentemente, a formação dos estudantes.

A terceira justificativa diz respeito ao fato de que é necessário analisar como as ideias de Hardt e Negri (2001, 2005) podem ser aplicadas ao contexto brasileiro. O Brasil possui particularidades políticas, sociais e educacionais únicas, que podem demandar uma interpretação específica das teorias biopolíticas. Investigar como essas ideias se relacionam com a realidade brasileira é uma oportunidade de contribuir para o debate acadêmico e para a construção de conhecimento no campo da filosofia da educação.

## 1.2 METODOLOGIA

Neste trabalho se emprega a metodologia da investigação filosófica.

Segundo Folscheid e Wunenburger (2006), a investigação filosófica é um processo metodológico que combina reflexão rigorosa e prática disciplinada. A filosofia é, ao mesmo tempo, um conteúdo e um método, exigindo do pesquisador a habilidade de pensar de maneira estruturada e fundamentada. Para isso, é essencial desenvolver técnicas de leitura, interpretação e redação que permitam a construção de um pensamento crítico e sistemático. A filosofia, enquanto método, não se limita a um conjunto de técnicas externas, mas integra-se ao próprio ato de filosofar, evidenciando-se como uma prática intrínseca à disciplina.

Uma característica central da investigação filosófica, dizem os mesmos autores, é sua relação estreita com os textos filosóficos, que são mais do que simples fontes de conhecimento. Esses textos estabelecem um diálogo entre o leitor e os

pensamentos de filósofos anteriores, possibilitando uma retomada crítica e criativa das ideias já formuladas. Longe de se restringir à reprodução de conceitos, o estudo filosófico busca transformar esses pensamentos em matéria viva para novas reflexões. Assim, a filosofia opera como um campo de diálogo constante entre tradição e inovação, estimulando o pesquisador a revisitar os legados históricos com um olhar reflexivo.

Nesse contexto, a história da filosofia desempenha um papel fundamental. Os autores defendem que ela deve ser tratada não como um catálogo de doutrinas imutáveis, mas como um espaço dinâmico, onde sistemas de pensamento são confrontados e reinterpretados à luz dos problemas contemporâneos. A prática da história da filosofia, portanto, incentiva o pesquisador a compreender filosofias anteriores como respostas vivas a questões que continuam a ressoar na atualidade, promovendo uma interação entre o passado e o presente (Folscheid; Wunenburger, 2006).

A dissertação filosófica é uma ferramenta indispensável nesse processo de investigação. Ela permite ao pesquisador estruturar seus argumentos, formular hipóteses e propor soluções para problemas específicos. Mais do que um exercício acadêmico, a dissertação é vista pelos autores (Folscheid; Wunenburger, 2006) como uma oportunidade de pôr o pensamento à prova, assumindo riscos argumentativos e construindo conclusões bem fundamentadas. Esse exercício não apenas consolida o aprendizado, mas também desenvolve a autonomia intelectual necessária para filosofar.

A autonomia intelectual, por sua vez, é o objetivo central da investigação filosófica. Para Folscheid e Wunenburger (2006), ela consiste na capacidade de pensar por conta própria, a partir de princípios racionais e de uma reflexão crítica consistente. Essa autonomia não é alcançada instantaneamente, mas por meio de uma prática constante que combina leitura, análise e escrita. É nesse processo que o pesquisador desenvolve sua capacidade de raciocínio lógico e crítico, ao mesmo tempo em que aprofunda sua compreensão sobre questões filosóficas.

A leitura desempenha um papel essencial nessa metodologia. Os textos filosóficos são vistos como veículos de iniciação ao pensamento reflexivo, permitindo ao pesquisador participar de um diálogo contínuo com filósofos como Platão, Descartes e Hegel e, em nosso caso, Hardt e Negri, entre outros. A leitura de textos filosóficos não é apenas uma forma de adquirir conhecimento, mas uma prática que

ensina a pensar de maneira rigorosa e estruturada. A escrita filosófica complementa esse processo, ajudando o pesquisador a organizar ideias, formular argumentos e expressar sua compreensão de forma clara e precisa.

Folscheid e Wunenburger (2006) enfatizam que a investigação filosófica é, em essência, um diálogo entre a tradição e a criatividade individual. Através da leitura e da escrita, o pesquisador é encorajado a revisitar as grandes questões do passado, reinterpretá-las e propor novas perspectivas. Essa interação contínua entre o legado filosófico e a inovação pessoal mantém viva a tradição filosófica enquanto promove o avanço intelectual.

Além disso, os autores (Folscheid; Wunenburger, 2006) destacam que a filosofia, enquanto prática investigativa, vai além do âmbito acadêmico. Ela é uma atividade transformadora, que impacta profundamente o indivíduo ao desenvolver sua capacidade de pensar criticamente, argumentar e enfrentar questões éticas, políticas e existenciais.

Do ponto de vista operacional, esta pesquisa é uma revisão bibliográfica. Segundo Gil (1999), a revisão bibliográfica é um método de pesquisa que envolve a análise crítica e sistemática da literatura existente sobre um determinado tema. Esse processo abrange a identificação, obtenção e avaliação de fontes diversas, como livros, artigos acadêmicos e outros documentos relevantes. A revisão bibliográfica, afirma o autor, permite ao pesquisador entender o estado atual do conhecimento, identificar lacunas e estabelecer uma base teórica sólida para estudos futuros. Gil enfatiza que uma revisão bem conduzida deve ser abrangente e crítica, oferecendo uma visão panorâmica e detalhada do campo de estudo. Utilizar a revisão bibliográfica para compreender como a filosofia é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode revelar as diferentes interpretações e enfoques sobre o papel desta disciplina na educação brasileira.

Ao aplicar o conceito de biopolítica de Hardt e Negri (2011), que explora como as políticas de poder influenciam e controlam a vida social e individual, é possível analisar como a BNCC pode ser vista como um instrumento de biopoder. A filosofia, nesse contexto, pode ser entendida como um meio de resistência e crítica ao controle social e às normatizações impostas pelo currículo educacional.

A revisão bibliográfica permite, assim, uma análise aprofundada das políticas educacionais, elucidando como a filosofia pode contribuir para a formação crítica e



emancipadora dos estudantes. Ao confrontar a BNCC com os conceitos de biopolítica, é possível revelar as tensões entre controle e liberdade no processo educativo.

Dessa forma, a revisão bibliográfica não só oferece uma compreensão teórica robusta sobre o lugar da filosofia na BNCC, mas também destaca a importância desta disciplina na promoção de um pensamento crítico e autônomo, fundamental para questionar e resistir às formas de biopoder na educação.

Para concluir com as justificativas, a pesquisa proposta traz uma abordagem interdisciplinar ao relacionar a biopolítica, a Educação e a Filosofia. A interdisciplinaridade é uma perspectiva fértil para a produção de conhecimento, pois possibilita a articulação de diferentes áreas do saber.

No que diz respeito à estrutura desta pesquisa que, como observado anteriormente, propõe uma investigação de ordem qualitativa a partir da revisão bibliográfica, após a **Introdução**, há o capítulo intitulado **O conceito de biopolítica em Hardt e Negri**, em que se expõe, a partir da leitura das obras escritas em conjunto por estes autores, o conceito de biopolítica. Faz-se, é bom lembrar, a relação deste com a forma com a qual aparece na obra de Foucault.

Adiante, no capítulo **O Novo Ensino Médio e a Filosofia**, faz-se uma apresentação dos principais pontos de reforma propostos pelo Governo Federal na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC no que diz respeito à Filosofia.

Por fim, no último capítulo, cujo título é, **O Ensino de Filosofia e a Biopolítica: uma interpretação**, busca-se fazer uma leitura crítica das reformas propostas pelo Novo Ensino Médio a partir do conceito de biopolítica tal qual apresentado por Hardt e Negri (2001, 2005).

## 2. DE FOUCAULT A HARDT E NEGRI: HISTÓRIA DO CONCEITO DE BIOPOLÍTICA

Este capítulo concentra-se na análise do conceito de biopolítica conforme abordado por Michael Hardt e Antonio Negri (2001), ampliando e revisando a teoria inicialmente proposta por Michel Foucault (1988).

A biopolítica, como conceituada por Foucault (1988) refere-se à forma como o poder moderno se volta para a gestão da vida e da população, regulando tanto os corpos quanto as mentes dos indivíduos. Foucault descreve essa forma de poder como uma transição do controle disciplinar para um controle mais abrangente e difuso, refletindo as mudanças nas sociedades contemporâneas.

Hardt e Negri (2001), por sua vez, oferecem uma ampliação crítica dessa perspectiva ao introduzir o conceito de "Império" para descrever a estrutura de poder global atual. Para eles, a biopolítica não pode ser compreendida apenas a partir das categorias desenvolvidas por Foucault (1988), pois o capitalismo contemporâneo e a globalização introduzem novas dinâmicas de controle que transcendem as análises anteriores. Dessa maneira, o presente capítulo explorou a evolução do conceito de biopolítica desde as noções de Foucault (1998) até as críticas e ampliações propostas por Hardt e Negri (2001). São discutidas as diferenças entre biopoder e biopolítica, com uma atenção especial para como Hardt e Negri revisitam e expandem a ideia de controle sobre a vida e a população.

Além disso, o capítulo aborda como as intervenções imperiais e as novas formas de soberania descritas por Hardt e Negri (2001) refletem uma forma moderna de biopoder que se manifesta mediante ações militares e morais, moldando o cenário global de maneira inovadora. A análise busca compreender as implicações dessas dinâmicas para a resistência e a organização social na era globalizada. Em suma, o capítulo visa proporcionar uma visão abrangente sobre a biopolítica contemporânea e suas manifestações no contexto atual.

### 2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A priori, é de suma importância tecer algumas considerações sobre Michael Hardt e Antonio Negri, dois teóricos cujas contribuições têm sido cruciais para a compreensão da política e economia no século XXI. Hardt, um teórico literário e filósofo político, nasceu em Washington, DC, em 1960, e atualmente é professor na

Duke University. Por sua vez, Antonio Negri, nascido em Pádua, Itália, em 1933, é um filósofo político marxista que, ao longo de sua carreira, influenciou significativamente o pensamento crítico sobre o capitalismo contemporâneo. Juntos, eles escreveram obras que se destacam no debate sobre a globalização e a transformação do poder global.

Entre suas publicações mais influentes está *Império* (2001). Nesse trabalho, Hardt e Negri introduzem a ideia de que, com a globalização e a informatização dos mercados mundiais desde o fim dos anos 1960, houve uma mudança significativa na soberania. Conforme os autores, surgiu uma nova forma de governo global, que denominam "Império". Esse conceito refere-se a uma rede de organismos nacionais e supranacionais que substituem o papel tradicional dos estados-nação, criando uma nova ordem de poder global.

O conceito de *Império* reflete a tentativa dos autores de compreender o sistema de dominação global contemporâneo, que, segundo eles, resulta em uma "subordinação real da existência social pelo capital" (Pizzolante; Franco, 2020). Apesar de reconhecerem que o Império representa uma forma de opressão globalizada, Hardt e Negri também apontam que ele cria novas possibilidades para resistência e transformação social. Este livro provocou um impacto significativo e inspirou vários movimentos e iniciativas anti-globalização.

Na sequência, o livro de Hardt e Negri (2005) explora a ideia de "multidão" como uma força potencial de resistência e transformação democrática. Em contraste com a noção de uma "massa passiva", a multidão é apresentada como um agente ativo capaz de promover mudanças sociais profundas (Pizzolante; Franco, 2020). Esse conceito, que se baseia na filosofia de Spinoza e na tradição marxista, é central para a proposta dos autores de uma nova forma de organização política e social que poderia superar as limitações do capitalismo contemporâneo.

Além disso, Hardt e Negri abordam em suas obras questões como o papel da democracia na era global, o impacto do neoliberalismo e a emergência de novas formas de solidariedade e organização social. A análise deles é fortemente influenciada pela tradição filosófica de Spinoza, Marx e outros pensadores críticos, oferecendo um novo mapa conceitual para entender e agir sobre as complexidades do mundo moderno (Pizzolante; Franco, 2020).

Dito isso, "em muitos sentidos", afirmam Hardt e Negri (2001, p. 42), em *Império*, "a obra de Michel Foucault preparou o terreno para essa investigação do

material do mando imperial”. Os autores fazem referência aos estudos do pensador francês acerca do conceito de biopolítica, antes de o desenvolverem de maneira particular.

Assim, vale recordar, ainda que brevemente, o que Michel Foucault escreveu acerca deste importante conceito. Grabois (2013) afirma que, de acordo com Foucault, o conceito de biopolítica se refere ao poder exercido sobre a vida e seus mecanismos, que passam a ser objeto de cálculos explícitos. Esse poder se desenvolveu a partir do século XVII e se manifesta tanto nas disciplinas do corpo quanto nas regulamentações da população.

A biopolítica marca o limiar biológico da modernidade e pode ser entendida como uma resposta política ao surgimento do conhecimento sobre a vida do homem como espécie (Grabois, 2013, p. 3). Neste sentido, Foucault a define da seguinte forma:

Dizer que o poder, no século XIX, [...] incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (Foucault, 1999, p. 300).

Michel Foucault (1988) também destaca que a biopolítica não substitui o poder de matar e deixar viver, mas o atravessa, criando um poder inverso de fazer viver e deixar morrer. Essa forma de poder tem a tarefa de regular e corrigir a vida, distribuindo os indivíduos em um domínio de valor e utilidade. A biopolítica é considerada um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, pois garante a inserção controlada dos corpos no processo de produção e a adaptação dos fenômenos populacionais aos processos econômicos (Foucault, 1988).

Hardt e Negri (2010) partem do trabalho de Foucault para tecer as suas considerações acerca do conceito de biopolítica. Todavia, não se restringem à obra do pensador francês:

Não parece, entretanto, que Foucault jamais tenha tido êxito em afastar seu pensamento da epistemologia estruturalista que orientou sua pesquisa desde o início. Por epistemologia estruturalista queremos dizer a reinvenção de uma análise funcionalista do domínio das ciências humanas, um método que efetivamente sacrifica a dinâmica do sistema, a temporalidade criativa de seus movimentos, e a substância ontológica de reprodução cultural e social. De fato, se nessa altura tivéssemos de perguntar a Foucault quem ou o que impele o sistema, ou melhor, o que é “bios”, sua resposta seria inefável, ou

não haveria resposta. O que Foucault não entende, finalmente, é a dinâmica real de produção na sociedade biopolítica [...] (Hardt; Negri, 2001, p. 47).

Desse modo, Hardt e Negri (2001, p. 47) tecem uma crítica incisiva ao pensamento de Michel Foucault, especialmente no que diz respeito à sua ligação com a epistemologia estruturalista. Segundo os autores, Foucault não conseguiu se afastar dessa abordagem, que se caracteriza pela análise funcionalista do domínio das ciências humanas. A crítica se concentra na ideia de que o método de Foucault, ao adotar uma perspectiva estruturalista, acaba sacrificando elementos fundamentais como a dinâmica interna dos sistemas, a criatividade temporal dos seus movimentos e a substância ontológica da reprodução cultural e social.

Logo, os autores sugerem que, ao manter-se preso a essa epistemologia, Foucault falha em compreender a "dinâmica real de produção" dentro da sociedade biopolítica que ele tanto analisa. A crítica parece apontar para uma limitação no pensamento foucaultiano em capturar a essência vital do "bios" ou da vida, e como esta se entrelaça com as forças produtivas e biopolíticas. Ao destacar a ausência de uma resposta clara de Foucault para a questão de "quem ou o que impele o sistema", Hardt e Negri sugerem uma lacuna na capacidade de Foucault de explicar a dinâmica do poder e da produção de vida na sociedade contemporânea. Portanto, o comentário de Hardt e Negri pode ser interpretado como uma provocação para reconsiderar os limites do estruturalismo foucaultiano e suas implicações para a compreensão da biopolítica. A crítica sublinha a necessidade de uma abordagem que vá além das estruturas estáticas e funcione para incluir uma análise mais dinâmica e processual da produção social e cultural.

Segue-se então que Hardt e Negri (2001) interpretam que tanto Foucault (1988) quanto Deleuze e Guattari (1992) contribuem para a compreensão da transição histórica de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, o que é importante para se compreender o conceito de biopolítica. De acordo com Deleuze e Guattari (1992), as sociedades de controle estão substituindo as sociedades disciplinares, através de formas de controle mais rápidas e abertas, em oposição às disciplinas antigas que operavam em sistemas fechados. Em vista disso, Hardt e Negri (2001) definem a sociedade disciplinar como aquela em que o comando social é estabelecido por meio de dispositivos e aparelhos que regulam os costumes, hábitos e práticas produtivas. Em contrapartida, a sociedade de controle é caracterizada como

aquela em que os mecanismos de comando se tornam cada vez mais democráticos e imanentes ao campo social, distribuídos nos corpos e mentes dos cidadãos.

Em torno disso, Foucault (2009) argumenta que a transição do Estado soberano para o Estado disciplinar está ligada ao contexto bio político, onde o controle sobre os indivíduos é realizado também através do corpo. No entanto, a obra de Foucault não consegue compreender, dizem os mesmos autores, as dinâmicas reais da produção na sociedade biopolítica.

Ainda assim, dizem Hardt e Negri (2001), Foucault (1988) e Deleuze e Guattari (1992) falham em compreender plenamente a ontologia radical da produção social. Os dois pensadores também analisam autores marxistas italianos contemporâneos que abordam a dimensão biopolítica em termos do trabalho imaterial e da inteligência geral. No entanto, estes tendem a tratar o trabalho apenas em seus aspectos intelectuais e incorpóreos, negligenciando a importância da produtividade do corpo e do valor do afeto. Por esta razão, afirmam Hardt e Negri (2001), o objetivo do seu livro *Império* é construir uma análise mais completa e coerente da produção biopolítica, reconhecendo o potencial da produção e compreendendo o corpo bio político coletivo como estrutura e superestrutura. Logo, os autores advogam que se produza uma análise da biopolítica dentro do contexto complexo da experiência.

Com a intenção de se compreender o que é a biopolítica, Hardt e Negri (2001), propõe que se abordem três aspectos primários do trabalho imaterial na economia contemporânea: o trabalho comunicativo da produção industrial, que recentemente se reuniu em redes informativas, o trabalho interativo da análise simbólica e da resolução de problemas, e o trabalho de produção e manipulação de afetos. O terceiro aspecto, que se concentra na produtividade do corpo e do somático, é crucial para as redes contemporâneas de produção biopolítica. Hardt e Negri (2001, p. 49) destacam a importância deste elemento, afirmando:

É juntando com coerência as diferentes características definidoras do contexto bio político por nós descrito, e devolvendo-as à ontologia da produção, que teremos condições de identificar a nova figura do corpo bio político coletivo, que pode, não obstante, continuar tão contraditório quanto paradoxal. (Hardt; Negri, 2001, p. 49)

Desse modo, é possível compreender que esse aspecto destaca como as emoções e afetos dos indivíduos são não apenas influenciados, mas também transformados em ativos produtivos dentro da economia globalizada. Isto é, na

sociedade biopolítica, o corpo e seus estados afetivos tornam-se centrais para a produção e gestão de valor. O trabalho emocional e afetivo não é mais visto apenas como um subproduto das atividades produtivas, mas como uma dimensão integral do próprio processo produtivo. A capacidade de mobilizar e regular afetos e estados emocionais se torna um recurso valioso para maximizar a produtividade e garantir a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado.

Assim, os autores argumentam que essa forma de trabalho afetivo contribui para a criação de um "corpo bio político coletivo," onde as características emocionais e afetivas dos indivíduos são constantemente moldadas e exploradas. Isso reflete uma transformação na natureza do poder bio político, que não se limita a controlar a vida e a morte, mas busca regular e otimizar a vitalidade e os estados emocionais dos indivíduos para se ajustar às necessidades econômicas e sociais. Em suma, o terceiro aspecto revela como a biopolítica contemporânea se entrelaça com as dimensões afetivas da vida, mostrando a complexidade e a profundidade das novas formas de poder e controle que emergem na era da economia imaterial e das redes informativas.

No entanto, para entender plenamente a biopolítica, é necessário também abordar o primeiro aspecto mencionado pelos autores: o trabalho comunicativo das corporações e da comunicação, que estabelece a base para as redes informativas e sua interligação com as outras formas de trabalho. Segue-se então que para Hardt e Negri (2001), deve-se encarar a relação entre a biopolítica e o novo ordenamento mundial, destacando-se a importância das grandes corporações transnacionais na sua construção.

De acordo com os autores, as corporações transnacionais se tornaram peças fundamentais na estruturação da biopolítica global. Essas empresas não apenas produzem mercadorias, mas também subjetividades, necessidades, relações sociais, corpos e mentes. Dessa forma, elas não se limitam a comandar e explorar, mas também organizam e controlam territórios e populações.

As corporações transnacionais, afirmam Hardt e Negri (2001), atuam de forma direta na distribuição da força de trabalho nos diferentes mercados, alocação de recursos e organização hierárquica dos setores da produção mundial. Além disso, o autor destaca o papel das indústrias de comunicação na produção biopolítica do novo ordenamento mundial.

A comunicação desempenha um papel central na globalização, organizando o movimento e controlando o sentido e a direção do imaginário que circula por essas

redes comunicativas. As indústrias de comunicação não apenas servem ao poder, mas também integram o imaginário e o simbólico na trama biopolítica, tornando-os parte de seu funcionamento (Hardt, Negri, 2001).

A legitimidade do novo ordenamento mundial, dizem os autores, não provém de acordos internacionais ou organizações supranacionais, mas sim das indústrias de comunicação. Essas indústrias transformam o novo modo de produção em uma máquina que produz sua própria imagem de autoridade, desenvolvendo seus próprios mecanismos de autovalidação.

De acordo com os autores, a comunicação deve ser considerada como parte integrante do contexto biopolítico. A máquina imperial, que representa o novo ordenamento mundial, é autossustentável e constrói tramas sociais que neutralizam qualquer contradição. Ela busca estabelecer um projeto de cidadania universal, intensificando sua intervenção em cada elemento da interação comunicativa, enquanto dissolve a identidade e a história de forma completamente pós-moderna (Hardt; Negri, 2001).

Ao contrário do que muitos pensavam, prosseguem os autores, a máquina imperial não elimina as grandes narrativas, mas as reproduz para validar e celebrar seu próprio poder. A produção linguística da realidade e a linguagem da autovalidação são fundamentais para compreender a efetividade, validade e legitimidade do direito imperial.

Além disso, há que se considerar, também, conforme Hardt e Negri (2001), a questão do que ambos chamam de intervenção.

Os autores argumentam que a legitimidade do novo poder está diretamente relacionada com a efetividade do seu uso da força. No entanto, eles também ressaltam que a forma como a efetividade do novo poder é demonstrada é diferente do antigo ordenamento internacional. O novo poder se caracteriza por intervenções globais, sem fronteiras territoriais, e pela conexão entre a ação repressiva e a estrutura biopolítica da sociedade.

Hardt e Negri (2001) mencionam que o arsenal de força legítima para as intervenções imperiais é vasto e inclui não apenas intervenções militares, mas também intervenções morais e jurídicas. Eles destacam que as intervenções morais são praticadas por organizações não governamentais (ONGs) que atuam com base em imperativos éticos ou morais. Essas ONGs desempenham um papel importante na construção simbólica do inimigo e antecipam o poder de intervenção do Império.



No contexto das intervenções militares, argumentam Hardt e Negri (2001), que a intervenção moral muitas vezes prepara o terreno para a intervenção militar. Nestes casos, a intervenção militar é apresentada como uma ação policial sancionada internacionalmente.

A relação entre prevenção e repressão é clara, especialmente nos casos de intervenção em conflitos étnicos. Esses conflitos interrompem os antigos agregados nacionais e permitem a construção de novas formações políticas e territoriais que se adequam à constituição do Império (Hardt; Negri, 2001).

Os autores argumentam que a repressão é efetuada principalmente pela ação preventiva e pela criminalização das atividades de grupos corporativos, como as "máfias" envolvidas no tráfico de drogas. Ambos destacam, ainda, que essa repressão é sustentada pela "polícia moral" e pelo exercício contínuo do poder policial. Também afirmam que as cortes internacionais são forçadas a seguir essa lógica, já que os exércitos e a polícia antecipam as regras da justiça que as cortes devem aplicar.

Outro aspecto que os autores levam em conta no momento de se pensar a biopolítica, é o das prerrogativas reais. As prerrogativas reais da soberania, que antes eram atribuídas aos Estados-nação, agora são realizadas de forma diferente no Império. Por exemplo, o uso de forças militares é justificado por um estado de exceção permanente e as operações militares assumem a forma de ações policiais (Hardt; Negri, 2001, p. 34).

A aplicação da justiça e a imposição de impostos também têm uma forma liminal, prosseguem os autores, ou seja, estão cada vez mais ligadas a situações específicas e contextos locais, em vez de seguir regras rígidas e uniformes. A soberania do Império se realiza nas margens, onde as fronteiras são flexíveis e as identidades são híbridas e fluidas. O centro e as margens são posições em constante mudança, fugindo de localizações fixas.

O processo de construção da soberania imperial, afirmam Hardt e Negri (2001), é virtual e atua nas margens, mas é real em muitos aspectos. O Império é como uma máquina de alta tecnologia, virtual e construída para controlar os eventos marginais. A virtualidade e a descontinuidade da soberania imperial não diminuem sua eficácia, pelo contrário, reforçam seu poder e sua capacidade de resolver problemas no mundo contemporâneo.

A constituição do Império, dizem os mesmos autores, não é baseada em mecanismos contratuais ou tratados, nem em qualquer origem federativa. A fonte da

normatividade imperial vem de uma nova máquina, uma máquina econômica-industrial-comunicativa, uma máquina biopolítica globalizada. O Império não pode ser apreendido pelos antigos instrumentos da teoria jurídica, mas está relacionado à administração industrial e aos usos políticos da tecnologia.

A figura e a vida do Império não podem ser apreendidas por um modelo jurídico tradicional. A racionalidade em jogo na formação do Império está relacionada à biopolítica e às tecnologias biopolíticas. O poder imperial é legitimado pela força produtiva do sistema biopolítico, econômico e institucional (Hardt; Negri, 2001).

O poder imperial é absoluto e coextensivo com a máquina ontológica de produção e reprodução. A produção social e a legitimidade jurídica não são forças primárias e secundárias, mas estão entrelaçadas e coexistentes na sociedade biopolítica. No Império, a produção econômica e a constituição política tendem a coincidir cada vez mais (Hardt; Negri, 2001).

## 2.2 BIOPODER E BIOPOLÍTICA: GOVERNAMENTABILIDADE E CONTROLE

Sabe-se que Foucault introduziu os conceitos de biopoder e biopolítica para descrever formas de governar que surgiram com o declínio do poder soberano tradicional e o avanço do Estado moderno. Foucault analisou como o poder se transformou ao longo do tempo, especialmente a partir do século XVII (1987), e identificou duas formas principais de poder: a disciplina e a biopolítica. A disciplina se concentra na regulação e adestramento do corpo individual, enquanto a biopolítica se ocupa do controle e gestão da população como um todo (Foucault, 2015).

Antes do surgimento dessas ideias, o poder soberano prevalecia, caracterizado pelo direito de vida e morte sobre os súditos e a gestão da vida através da lógica de fazer morrer e deixar viver (Foucault, 1987). No entanto, com a diminuição do poder soberano e o enfraquecimento dos governos absolutistas, emergiu uma nova forma de governo focada na promoção da vida, usando mecanismos de controle social e regulatório.

Assim, a biopolítica começou a se desenvolver de forma mais visível no século XVIII e estava centrada na gestão e regulação da vida das populações (Foucault, 1988). Foucault descreve a biopolítica como uma preocupação com a continuidade da espécie humana e a gestão de aspectos como natalidade, mortalidade, saúde e condições de vida da população. Esses conceitos foram definidos como estratégias

para garantir a vida da espécie, movendo-se além das práticas disciplinares para englobar o controle das condições de vida e saúde de grupos inteiros (Foucault, 1988).

A distinção grega entre bios (vida política) e zoé (vida natural) tornou-se menos relevante, pois a biopolítica começou a intercalar essas esferas, regulando aspectos da vida natural e política simultaneamente (Foucault, 1988). A partir do século XVII e XVIII, a biopolítica e o biopoder passaram a envolver tanto a vida individual quanto a coletiva, demonstrando uma nova forma de governamentalidade focada na vida em geral e no controle dos corpos e das populações (Foucault, 1988).

No contexto da economia, Foucault observa que a biopolítica e o biopoder estão intrinsecamente ligados à ascensão do capitalismo (Foucault, 1988). O capitalismo se aproveita do controle dos corpos e da gestão da população para manter sua expansão e garantir a acumulação de riqueza. Foucault argumenta que o biopoder foi essencial para o desenvolvimento do capitalismo, pois regulava a inserção dos corpos nos processos produtivos e ajustava a população às necessidades econômicas (Foucault, 1988).

Já o conceito de governamentalidade, conforme descrito por Foucault, se refere ao conjunto de práticas e instituições que exercem poder sobre a população, utilizando a economia política como uma das principais formas de saber e intervenção (Foucault, 1979). A governamentalidade incorpora a biopolítica e o biopoder, influenciando a economia e diversos setores da sociedade, e se manifesta através de práticas de controle e regulação que visam garantir a ordem social e a continuidade da vida humana (Foucault, 1979).

Em suma, o desenvolvimento do conceito de biopoder e biopolítica representa uma transformação significativa na forma como o poder é exercido e entendido, refletindo mudanças profundas na relação entre o Estado, a economia e a vida cotidiana dos indivíduos (Foucault, 1988).

Vale ressaltar, ainda, a diferenciação que se pode fazer, então, entre biopolítica e biopoder, a partir da leitura tanto da obra dos dois autores quanto do trabalho de Grabois (2013) acerca de ambos. Para Grabois (2013), a distinção entre biopolítica e biopoder, de acordo com a interpretação de Hardt e Negri, é fundamental para compreender a questão das novas formas de resistência política nas lutas que atravessam o capitalismo. Enquanto o biopoder se refere ao poder exercido sobre a vida, a biopolítica diz respeito às potências da vida, ou seja, à capacidade de resistência e criação presentes nas próprias formas de vida.

O mesmo autor Grabois (2013), recorda que Michel Foucault defende que o biopoder não é um poder que domina e controla exaustivamente a vida, mas sim um poder que a vida escapa continuamente. É justamente sobre essa vida que escapa que as novas lutas sociais se fundam, utilizando-a como forma de resistência ao poder.

Por outro lado, Hardt e Negri (2001) atribuem ao termo "biopolítica" um duplo valor: o poder sobre a vida (biopoder) e as potências da vida (biopolítica). Ele argumenta que manter essas noções indistintas implica em não haver resistência possível à captura da vida pelo poder normativo. Portanto, é fundamental distinguir biopoder e biopolítica para evitar uma leitura liberal ou uma lógica de organização da vida que não seja a dos trabalhadores.

Ou seja, essa visão se diferencia da abordagem de Michel Foucault (1988), que, em seus trabalhos sobre biopolítica, enfoca o controle e a regulação da vida das populações. Isto porque, ao passo que para Foucault (1988), a biopolítica é uma estratégia de governo que visa gerenciar os corpos e as relações sociais para maximizar a eficiência e a produtividade dentro de um regime de poder, sua concepção deste conceito trata essencialmente sobre a regulamentação e o controle das condições de existência das populações.

Por outro lado, Hardt e Negri (2001) atribuem ao termo "biopolítica" um duplo valor: o "biopoder", que se refere ao poder sobre a vida, e as "potências da vida", que dizem respeito às capacidades criativas e produtivas dos indivíduos e das comunidades. Para eles, a biopolítica não é apenas uma forma de poder que controla, mas também um espaço de potencialidades e resistências que podem desafiar o próprio poder biopolítico. Logo, enquanto Foucault foca na regulação e controle, Hardt e Negri ampliam a noção para incluir a interação dinâmica entre poder e resistência.

Nessa perspectiva, a resistência como criação de novas formas de subjetivação está na vida, na produção de afetos, linguagens, cooperação social e invenção de novas formas de relação consigo mesmo e com os outros. A distinção proposta por Negri entre biopoder e biopolítica contribui para a crítica da articulação entre ética e política e para a análise das práticas de subjetivação na constituição de formas de resistência ao poder. Assim, é possível pensar na possibilidade de resistir e transformar as formas sutis de exercício do poder, que tentam capturar e dobrar os efeitos de contrapoder.

Conforme Hardt e Negri (2001, p. 43):

Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando. O poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. Como disse Foucault, 'a vida tornou-se objeto de poder'. A função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo é a produção e a reprodução da própria vida.

Segundo Hardt e Negri (2001), o biopoder pode ser entendido como uma forma de poder que não se limita a regular as ações individuais, mas busca regular a própria vida em sua totalidade. Essa forma de poder se insere nas mais diversas esferas da existência humana, desde as práticas de saúde e medicina, passando pelas políticas demográficas, até chegar ao controle da informação e da comunicação.

O biopoder, afirmam os autores, caracteriza-se por acompanhar e interpretar a vida social, absorvendo-a e rearticulando-a de acordo com os interesses do poder dominante. Ele se manifesta através de mecanismos institucionais e políticos que atuam para moldar, regular e controlar a vida das populações, tanto no nível individual quanto no coletivo.

Uma das principais características do biopoder, apontada em *Império*, é a sua capacidade de se tornar uma função integral, vital, que é abraçada e reativada pelos próprios indivíduos. Isso significa que o poder só pode exercer um comando efetivo sobre a vida da população quando ela mesma internaliza e adota as práticas e normas impostas pelo poder. Dessa forma, o biopoder se torna uma força que atua interiormente, influenciando as vontades e ações dos indivíduos.

Foucault (1988) afirmou que a vida se tornou objeto de poder, indicando que o biopoder é uma forma de poder que se estende além da governamentalidade clássica, que se limitava a regular as relações de soberania. O biopoder é uma formulação na qual, segundo Andreotti (2011), Hardt e Negri vão além do pensador francês, busca-se controlar não apenas as ações dos indivíduos, mas também a própria reprodução e produção da vida. Assim, essa forma de poder está intrinsecamente ligada à gestão dos corpos, dos processos biológicos e dos fluxos populacionais.

A função mais elevada do biopoder, alertam Hardt e Negri (2001), é envolver a vida totalmente, ou seja, abranger todos os aspectos da existência humana. Para isso, ele se vale de mecanismos de controle e administração que atuam desde o nascimento até a morte, passando pela educação, trabalho, lazer e saúde. O objetivo

é criar uma sociedade que funcione de acordo com os valores e interesses do poder dominante, moldando a vida dos indivíduos de acordo com determinados padrões e normas.

Nesse contexto, o biopoder se revela como uma forma de poder que busca a normalização e a homogeneização da vida social. Ele perpetua um modelo de sociedade baseado na produção e reprodução padronizada da vida, reforçando desigualdades e restringindo as possibilidades de existência. O biopoder, portanto, está intimamente relacionado ao neoliberalismo e ao capitalismo globalizado, que buscam expandir e controlar a vida em todas as suas dimensões:

O biopoder está acima da sociedade, é transcendente, como uma autoridade soberana e impõe sua ordem, diferente da multidão, cuja organização é endógena. Já a produção biopolítica é manente à sociedade, criando relações sociais através de formas colaborativas de trabalho (Andreotti, 2011, p. 72).

No entanto, é importante ressaltar que o biopoder não é um conceito unívoco. Existem diferentes formas e manifestações do biopoder, que variam conforme o contexto histórico, geográfico e cultural. Além disso, o biopoder não é uma força absoluta e imutável, mas sim uma relação de poder que está em constante transformação e disputa. Conforme Andreotti (2011, 72):

Acontece que a biopolítica fundiu os planos molar e molecular e faz a micropolítica e a macropolítica atuar em mesmo plano, o que não significa que as dimensões molar e molecular sejam indistintas, mas que agora incidem sobre o mesmo objeto e no mesmo plano: a vida, o bios. Encontra-se, está em jogo aqui o problema da decisão política, de como o devir minoritário pode se tornar potente, de como amassa de singularidades pode se tornar poder constituinte, uma organização/codificação das singularidades para uma resistência molar.

A resistência frente ao biopoder e à dominação, de acordo com Hardt e Negri (2001), é de suma importância para a transformação das sociedades atuais. Esses autores analisam as mudanças ocorridas no trabalho nas sociedades pós-industriais e pós-fordistas e destacam o impacto dessas transformações nas lutas sociais.

### 2.3 A RESISTÊNCIA: REDEFININDO O JOGO DO PODER

Em *Multidão*, Hardt e Negri (2005) afirmam que a resistência é um elemento primordial na dinâmica do poder, diferentemente do que comumente se imagina.

Enquanto a palavra "resistência" sugere uma resposta ou reação, os autores argumentam que ela deve ser compreendida como algo que precede o próprio poder:

embora a exposição de Marx comece pelo capital, sua investigação deve começar pelo trabalho e estar constantemente reconhecendo que na realidade o trabalho é que é primordial. O mesmo se aplica à resistência. Ainda que o emprego comum da palavra sugira o contrário – que a resistência é uma resposta ou reação –, a resistência é primordial em matéria de poder. Este princípio faculta-nos uma perspectiva diferente sobre o desenvolvimento dos conflitos modernos e o surgimento de nossa atual guerra global permanente. O reconhecimento da primazia da resistência permite-nos enxergar essa história de baixo e esclarece as alternativas que são possíveis hoje (Hardt; Negri, 2005, p. 98).

Para os autores, a exposição de Marx sobre o capitalismo começa pelo capital, mas a investigação deve começar pelo trabalho, pois é o trabalho que é primordial na realidade. Da mesma forma, a resistência é primordial em matéria de poder. Ao se reconhecer a primazia da resistência, podemos entender melhor o desenvolvimento dos conflitos modernos e o surgimento da atual guerra global permanente.

A noção de resistência proposta por Hardt e Negri, lembra Andreotti (2011), vai de encontro à concepção tradicional de poder como algo exercido de cima para baixo, de forma coercitiva. Eles argumentam que a resistência é uma força que emerge do próprio corpo social, uma manifestação da capacidade das pessoas se recusarem a serem subjugadas pelo poder.

Essa perspectiva da resistência como força primordial, lembra Andreotti (2011), com base nas reflexões de Hardt e Negri (2005), implica em uma mudança de paradigma na análise dos conflitos e da luta política. Em vez de se concentrar apenas nas estratégias de dominação e controle do poder, é necessário olhar para as formas de resistência que surgem na sociedade. É preciso reconhecer que a resistência não é apenas uma resposta passiva às imposições do poder, mas também uma força ativa que busca contestar e transformar as relações de poder existentes.

Assim, ao enxergar a história a partir da perspectiva da resistência, é possível entender melhor as alternativas que são possíveis hoje. A resistência não se limita a uma luta contra as opressões e explorações impostas pelo poder, mas também pode ser uma força criadora de novas formas de organização social e política. Ela desafia as estruturas de poder existentes e busca construir relações mais igualitárias e justas (Andreotti, 2011).

No contexto do biopoder e da biopolítica, foco deste trabalho (não se pode esquecer), que envolvem o controle e a gestão dos corpos e da vida dos indivíduos, a resistência se manifesta de diversas maneiras. Ela pode ocorrer através de movimentos sociais, mobilizações populares, greves, protestos, entre outras formas de ação coletiva. A resistência também pode se expressar nas práticas cotidianas de resistência, como formas de vida alternativas, cuidado mútuo, solidariedade e autogestão (Andreotti, 2011).

Para Hardt e Negri (2005), a resistência não está restrita apenas a um determinado grupo ou classe social. Ela pode surgir em qualquer contexto, pois é uma capacidade inerente às pessoas de se oporem às injustiças e opressões. A resistência não se limita a uma esfera específica da vida, mas permeia todas as dimensões da existência humana. Ela é uma força que impulsiona a transformação social e política.

No entanto, os autores (Hardt; Negri, 2001) reconhecem que a resistência também enfrenta desafios e contradições. O poder tem a capacidade de se adaptar e cooptar as formas de resistência, tornando-as inócuas ou até mesmo utilizando-as em seu próprio benefício. Além disso, a resistência muitas vezes enfrenta a repressão e a violência por parte do poder estabelecido.

Apesar dessas dificuldades, Hardt e Negri (2001) afirmam que a resistência é uma força vital na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ela é o motor da transformação social e política, e sua primazia deve ser reconhecida para se compreender a dinâmica do poder e buscar alternativas emancipatórias.

Tanto que, em nota ao fim de seu trabalho, os autores relembram uma frase de Deleuze em seu estudo *Foucault*: “A última palavra sobre o poder é que a resistência é previa” (Deleuze, 1988, p. 24 *apud* Hardt; Negri, 2001, p. 491).



### **3. O NOVO ENSINO MÉDIO E A FILOSOFIA: REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E PENSAMENTO CRÍTICO**

O presente capítulo examina as transformações provocadas pela recente reforma do Ensino Médio no Brasil, com especial atenção ao impacto dessas mudanças no ensino de Filosofia. A reforma, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe novas diretrizes que redefinem o lugar e a função da Filosofia no currículo escolar, alterando significativamente sua contribuição para a formação dos estudantes. Para tecer essa análise, este capítulo está dividido em duas seções principais: "O Ensino de Filosofia" e "A Filosofia e a BNCC", cada uma tratando de aspectos específicos das mudanças curriculares e pedagógicas.

Na seção "O Ensino de Filosofia", analisamos o papel histórico da Filosofia no Ensino Médio e como ele tem sido ajustado diante das novas políticas educacionais. Tradicionalmente, a Filosofia sempre desempenhou um papel crucial na promoção do pensamento crítico e reflexivo, fornecendo aos estudantes ferramentas para analisar questões éticas, sociais e existenciais. No entanto, com a implementação do Novo Ensino Médio, o ensino de Filosofia enfrenta desafios para manter sua relevância em um contexto que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades mais técnicas e práticas.

A seção "A Filosofia e a BNCC" explora como a Filosofia é reinterpretada e posicionada dentro das novas diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC. Com o foco da BNCC em competências e habilidades, a abordagem filosófica é desafiada a se alinhar a um novo modelo de ensino que enfatiza a aplicabilidade prática e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

O capítulo oferece, então, uma reflexão crítica sobre as mudanças no ensino de Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio, discutindo tanto as dificuldades quanto as possibilidades que emergem com a implementação da BNCC. Assim, o texto propõe uma análise sobre o papel transformador da Filosofia na educação básica, mesmo em um cenário de reforma curricular que busca reorientar os objetivos educacionais para atender às demandas do mundo contemporâneo.

### 3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA: HISTÓRIA E DESAFIOS

O ensino de Filosofia, cujo nome deriva do grego e significa "amor à sabedoria" (Gallo, 2002) ou "sabedoria do amor" (Agoglia, 1966), envolve uma consideração racional, abstrata e metódica da realidade e das dimensões fundamentais da existência humana (Gallo, 2002).

Dito isso, a Filosofia, brotada no seio das civilizações do Mediterrâneo oriental e difundida pela Europa ocidental e daí para o mundo todo (Prado Jr., 1981), constitui-se como um componente central da história intelectual de diversas civilizações e desempenha um papel essencial na formação crítica e intelectual dos indivíduos. O estudo filosófico não só se ocupa em formular respostas às grandes questões, mas também em compreender como essas questões foram abordadas ao longo da história, explorando as ideias de pensadores como Platão, Locke, Aristóteles e Kant (Rocha, 2005).

Ou, segundo Prado Jr. (1981), trata-se de uma especulação infinita e desregrada sobre qualquer assunto ou questão, guiada pelos interesses individuais de cada autor, suas preferências e até mesmo seus estados de espírito. Segundo o autor, alguns afirmam que cabe à Filosofia não "resolver", mas apenas sugerir questões e apresentar problemas, formulando perguntas cujas respostas não são necessariamente procuradas, mas sim destinadas a estimular a reflexão e despertar a curiosidade. Foi até sugerido que a Filosofia se resume a uma "ginástica" do pensamento, entendida como um exercício e treinamento simples da função mental em vez dos músculos, sem outra finalidade além disso.

Por isso, muitas vezes, as questões filosóficas, afirma Araújo (2006), sobrepõem-se e convergem, aparecendo em quase todas as disciplinas acadêmicas. Neste sentido, é possível destacar dentre as distintas compreensões existentes, a perspectiva de Pereira (2018), a disciplina de Filosofia tem a capacidade de cumprir quatro objetivos fundamentais em qualquer instituição de ensino: fomentar o pensamento crítico, melhorar habilidades de leitura, escrita e oratória, transmitir heranças culturais e envolver os alunos em questões fundamentais sobre a realidade, o conhecimento e o valor.

Estes objetivos, prossegue o autor, são essenciais em todos os níveis educacionais, assegurando que o exercício do pensamento crítico acompanhe o

estudante durante toda sua trajetória formativa. Este desenvolvimento contínuo é crucial para a formação de cidadãos reflexivos e engajados.

Devido à complexidade dos textos filosóficos, destaca Gallo (2006), ao ensinar filosofia com o objetivo central de desenvolver certas competências e habilidades específicas, como a leitura de textos, a articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de “desfilosofar” a aula de filosofia, devido à perda do conteúdo específico. Por outro lado, ao ensinar filosofia com foco na transmissão da história da filosofia, enfrentamos o mesmo risco, pois, ao nos concentrarmos no conteúdo, podemos perder o desenvolvimento da "experiência" filosófica como prática do pensamento (Ibid.).

As habilidades adquiridas ao lidar com textos teóricos complexos são valiosas em diversas áreas, dentro e fora do ambiente acadêmico. A Filosofia, lembra Velasco (2011), mais do que qualquer outra disciplina, estuda a história das ideias e dos textos que moldaram profundamente o pensamento ocidental sobre valores éticos, sistemas políticos, direitos humanos, o bem humano, a natureza do conhecimento e a estrutura da realidade. Neste sentido, é importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece um foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Entretanto, a implementação dessas habilidades pode levar a uma questão crítica: a instrumentalização do ensino de Filosofia em detrimento de sua essência reflexiva. Ao enfatizar exclusivamente o desenvolvimento de competências, há o risco de “desfilosofar” o ensino, transformando-o em um treinamento técnico de habilidades como leitura, articulação de saberes e contextualização, sem uma verdadeira imersão nos conteúdos filosóficos (Gallo, 2006).

Por outro lado, focar apenas na transmissão da história da filosofia pode levar à perda da "experiência" filosófica como prática do pensamento crítico e reflexivo. A BNCC, ao promover a transversalidade e a integração de saberes, deve encontrar um equilíbrio que permita tanto o desenvolvimento das competências necessárias quanto a preservação da essência crítica e reflexiva da Filosofia. Essa abordagem integrada e balanceada é crucial para garantir que o ensino da Filosofia não se torne meramente instrumental, mas que continue a estimular a reflexão profunda sobre os grandes temas que moldam nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

Segue-se então que a história da Filosofia é, em muitos aspectos, conforme Araújo (2006), a história da herança intelectual da humanidade. O impacto de filósofos como Platão e Aristóteles no pensamento contemporâneo é imenso, ao passo que

estabeleceram a ideia da filosofia como um fim em si (Gallo, 2006), e os textos desses pensadores merecem um estudo aprofundado não apenas por seu valor histórico, mas também pela relevância perene das questões e argumentos que apresentam. Em vista disso, o autor afirma que há um paradoxo em torno da inserção da Filosofia no currículo do ensino médio: o ensino acadêmico da Filosofia impõe barreiras para que esta seja tratada enquanto movimento, processo, e experiência de pensamento não controlado.

Concomitantemente, por outro lado, Gallo (2006) entende que a justificativa do ensino da Filosofia enquanto disciplina do ensino médio se dá pela própria natureza desse nível de ensino. O ensino médio é concebido como a etapa final da educação básica e, como tal, deve proporcionar uma formação abrangente para o aluno. Nesse sentido, podemos identificar três grandes áreas do conhecimento humano fundamentais em todo processo educativo: as ciências, as artes e as filosofias.

Desse modo, uma justificativa relevante para a presença da filosofia nos currículos do ensino médio é a busca por um equilíbrio entre as forças da arte, da ciência e da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por perceptos e afetos (arte) e por conceitos (filosofia).

Em última análise, ensinar Filosofia, prossegue Araújo (2006), é equipar os alunos com ferramentas intelectuais para atuar como agentes políticos informados e conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos.

A partir de uma abordagem filosófica, pode-se dizer, os estudantes aprendem a problematizar e criticar o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma visão crítica e engajada da realidade. Esta capacidade de análise crítica é essencial não só para a formação pessoal e acadêmica, mas também para a participação ativa e informada na sociedade, tornando o ensino de Filosofia indispensável para uma educação completa e transformadora.

Dito isso, observa-se que o profissional docente de filosofia desempenha um papel crucial na formação intelectual e crítica dos estudantes. Inspirar e motivar os alunos a se empenharem pela grandeza é uma aspiração compartilhada por muitos professores, um ideal que remonta à figura de Sócrates (Rocha, 2005).

No entanto, esse ideal pode parecer distante da realidade cotidiana enfrentada por muitos educadores, conforme o mesmo Rocha (2005), que lidam com condições de trabalho desafiadoras e remuneração inadequada. Esses problemas sistêmicos

frequentemente impedem que os professores promovam o despertar intelectual e crítico desejado em seus alunos. Mais do que isso, além da questão sindical, a pouca carga horária destinada ao ensino de Filosofia nas escolas é um fator agravante. Com um tempo limitado, os professores têm dificuldade em aprofundar os conteúdos e proporcionar uma experiência filosófica rica e significativa. Essa limitação horária, aliada às condições de trabalho desfavoráveis, compromete a qualidade do ensino de Filosofia e impede que os alunos desenvolvam plenamente suas capacidades de reflexão crítica e pensamento autônomo.

Mesmo diante dessas adversidades, o poder de um professor de filosofia transcende a sala de aula. Eles podem inspirar alunos desinteressados a se engajarem no aprendizado, motivá-los a participar ativamente e até mesmo ajudar alunos introvertidos a se expressarem (Pereira, 2018).

O ensino de filosofia, em particular, afirma Pereira (2018), deve situar o conhecimento filosófico na realidade vivenciada por cada aluno, tornando-o relevante e aplicável ao cotidiano. Isso pode envolver a adaptação de conceitos filosóficos complexos para contextos mais acessíveis e significativos. Neste sentido, Severino (2017) afirma ser fundamental que as universidades, além de oferecer habilitação técnico-profissional, invistam também na formação filosófica dos estudantes, proporcionando uma educação integral que esclareça o sentido de sua existência e os alerte contra falsas ideologias. Como filosofar é um ato de reflexão sobre a realidade e o significado do existir humano na história, o objetivo deve ser tornar o aluno um pensador capaz de "inserir o micro-sentido de seu existir pessoal no macro-sentido de seu existir social".

Severino (2017) prossegue afirmando que a importância da Filosofia nos currículos dos cursos universitários reside nas responsabilidades da universidade, que vão além da instrução técnica. As universidades devem focar na formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos pessoais, culturais, éticos e políticos, além de promover o domínio do processo de construção de conhecimento. Isso inclui conduzir uma existência humanizada e superar as limitações em um país tão carente.

Portanto, um grande professor pode deixar uma marca indelével na vida dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades intelectuais e de caráter. As filosofias de ensino refletem valores e crenças sobre o ensino e desempenham um papel central na formação de como os indivíduos lidam com várias esferas da vida. (Araújo, 2006).

As virtudes pessoais, sociais e intelectuais fomentadas pelo ensino da filosofia, afirma Gallo (2002), incluem autoconfiança, otimismo, resiliência, respeito, confiabilidade, mente aberta, empatia, imparcialidade e bom senso.

Essas virtudes são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A aprendizagem baseada na investigação e o ensino dialógico são estratégias curriculares do século XXI que complementam o ensino de filosofia, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo (Alves, 2012).

Para tanto, deve-se pensar a ideia de dialogismo como um simpósio universal, isto é, como a reunião e o encontro de sentidos nas palavras:

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003, p. 348).

Por meio da abordagem de valorização das virtudes, pode-se fornecer um forte apoio prático para os sistemas de valores escolares ou declarações de missão. Por isso, é possível fazer uma analogia entre aquilo que foi refletido por Silva (2011, p. 57), estudioso da educação no campo da Geografia, e o ensino de Filosofia:

Se à margem dos valores éticos a educação e o encaminhamento para a perfectibilidade do homem não serão possíveis, é urgente ter a noção dos princípios que identificamos como fundamentais no processo educativo, a saber: a disciplina o ensino e a defesa do conhecimento.

Logo, o ensino de filosofia ajuda as escolas a transformarem os valores declarados em diretrizes concretas de comportamento e disposições de aprendizagem, aspectos esses que também devem ser assumidos dentro das diversas disciplinas, costurando o modo como a comunidade escolar se organiza (Velasco, 2011).

Trata-se, outrossim, também conforme Velasco (2011), de preparar o educando à maneira dos programas de ética clássicos, como os de Aristóteles (vide a sua famosa *Ética a Nicômaco*), cuja preocupação com a ação do indivíduo e o seu impacto na sociedade a partir de comportamentos justificados pela reflexão filosófica, não podem ser deixados de lado. O impacto da disciplina da Filosofia na escola é dos

maiores e perpassa todas as demais disciplinas, assumindo uma importância não somente para esta disciplina em si, mas interdisciplinar.

O professor de filosofia não se limita ao ensino de sala de aula. Eles ensinam moral, ética, epistemologia, correntes de pensamento e lógica, organizam seminários, trabalhos e avaliações, e supervisionam alunos (Silva, 2002). Esse papel multifacetado destaca a importância de uma abordagem educacional que ultrapassa os limites tradicionais da sala de aula, engajando os alunos em todas as esferas do conhecimento.

Em contrapartida, essa ideia do "professor super-herói" promovida pelo Novo Ensino Médio apresenta uma visão problemática e irrealista do papel dos educadores, especialmente dos professores de Filosofia. Embora essa multifacetada função destaque a importância de uma abordagem educacional abrangente que vai além das paredes da sala de aula, essa expectativa de superação constante pode ser prejudicial. A ideia de que o professor deve ser um "super-herói" que resolve todos os problemas educacionais ignora as limitações práticas e humanas dos professores. Isso coloca uma pressão excessiva sobre eles, esperando que assumam responsabilidades que vão muito além do ensino, como resolver problemas sociais e psicológicos dos alunos, muitas vezes sem o suporte necessário. Além disso, essa visão pode desvalorizar a profissão ao não reconhecer a necessidade de um sistema de apoio estruturado e recursos adequados.

Também, os professores de filosofia são responsáveis por realizar investigações e estudos na área, contribuindo para o aprimoramento contínuo do currículo e das práticas pedagógicas. Eles ensinam os alunos a desenvolverem e apoiar suas próprias posições e a lidar criticamente com múltiplas perspectivas, afirma Pereira (2018). Este processo de ensino e aprendizagem é essencial para formar pensadores críticos e criativos, capazes de avaliar argumentos e defender suas próprias ideias.

A filosofia também desempenha um papel crucial na compreensão de outras disciplinas. A filosofia da ciência, por exemplo, complementa a compreensão das ciências naturais e sociais, enquanto a filosofia da arte e da literatura ajudam na compreensão das humanidades. A lógica e a epistemologia influenciam todos os campos do conhecimento, fornecendo ferramentas críticas para avaliar os padrões de evidência usados em diversas disciplinas (Gallo, 2002).

O professor de filosofia também contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. A escrita filosófica, afirma Araújo (2006), enfatiza uma estrutura clara, bons argumentos e ideias originais, promovendo uma escrita interpretativa, comparativa, argumentativa e descritiva. Esses aspectos são fundamentais para formar alunos capazes de pensar criticamente e comunicar suas ideias de maneira eficaz e criativa.

Assim, o papel do docente de filosofia é vital não apenas para a educação formal, mas para a formação integral dos indivíduos na sociedade. Infelizmente, contudo, tem-se visto certo retrocesso com respeito ao estímulo ao ensino de filosofia no Ensino Médio, sobretudo em documentos pedagógicos como a BNCC, do qual se tratará na próxima seção.

### **3.1.1 O Ensino de Filosofia em uma Perspectiva de Emancipação**

O ensino de Filosofia, baseado na perspectiva do materialismo histórico e dialético, de acordo com Costa (2020), representa uma ferramenta poderosa para compreender e transformar a realidade social.

Como destacam Marx e Engels: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2001, p. 103). Tal abordagem coloca a Filosofia não como uma reflexão abstrata, mas como um meio prático e crítico para desvendar as contradições sociais e construir alternativas. Essa perspectiva rejeita a contemplação passiva da realidade e exige uma interação direta entre teoria e prática, conforme reforçam: “A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática” (Marx; Engels, 2001, p. 100).

A emancipação humana, para Marx e Engels, é inseparável da superação do sistema capitalista e das alienações por ele impostas. A Filosofia, nesse contexto, desempenha um papel vital ao integrar o pensamento crítico e a práxis revolucionária. Marx expressa isso claramente ao afirmar que “a emancipação do alemão é a emancipação do homem. A cabeça dessa emancipação é a Filosofia; o proletariado é seu coração” (Marx, 2010, p. 157). Esse pensamento demonstra que a Filosofia não é apenas um campo de reflexão, mas uma prática voltada para a transformação da sociedade, com o proletariado atuando como agente dessa mudança.



O ensino de Filosofia no Brasil reflete, diz Costa (2020), historicamente, as contradições das lutas de classe. Desde sua introdução no currículo jesuítico, voltado à formação das elites, até sua proibição durante a ditadura militar, essa disciplina sempre enfrentou desafios impostos pela estrutura de poder.

Conforme Costa (2020) destaca, as políticas educacionais frequentemente buscam limitar a Filosofia devido ao seu potencial de subversão crítica, alinhado à lógica de Marx, que apontava: “Toda vida social é essencialmente prática” (Marx; Engels, p. 101). Assim, ensinar Filosofia é, em si, um ato político.

A reinserção da Filosofia no ensino médio em 2008 foi um marco importante, mas repleto de contradições. Costa (2020) ressalta que essa conquista ocorreu em um contexto de disputas políticas e econômicas, onde as políticas neoliberais tentaram minimizar o impacto dessa disciplina. Para Marx, no entanto, a formação crítica só pode ser efetiva quando alinhada à práxis, pois “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força do seu pensamento” (Marx; Engels, 2001, p. 100). Esse princípio reforça a necessidade de um ensino que articule teoria e prática como elementos indissociáveis.

A práxis revolucionária é central no pensamento marxista e deve ser o alicerce do ensino filosófico. Marx critica o materialismo contemplativo de Feuerbach ao afirmar que “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (Marx; Engels, 2001, p. 100). Isso implica que o ensino de Filosofia deve não apenas interpretar a realidade, mas fornecer aos estudantes as ferramentas para transformá-la, conectando teoria e prática de forma dialética.

A mediação, enquanto categoria do materialismo histórico e dialético, é essencial para compreender a totalidade das relações sociais. Subtil explica que a mediação “contribui para a compreensão dos fenômenos não como fatos isolados, mas como parte de um complexo social” (Subtil, 2014, p. 5). Essa concepção se reflete na abordagem de Marx, para quem “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 258). No ensino, isso implica conectar os conteúdos filosóficos às condições concretas vividas pelos estudantes.

O ensino de Filosofia enfrenta resistências que refletem o antagonismo entre as forças progressistas e as políticas neoliberais. Costa (2020) destaca que essas políticas buscam marginalizar disciplinas críticas, favorecendo um currículo funcional

às demandas do mercado. Esse fenômeno está alinhado à crítica de Marx à mercantilização da educação, onde o capital transforma o saber em mercadoria, desprovido de seu potencial emancipador. Contra isso, é urgente recuperar a Filosofia como um campo de resistência.

A concepção marxista de educação rejeita a noção de neutralidade e defende que a formação humana deve ser orientada para a transformação social. Marx e Engels alertam que “a discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica” (Marx; Engels, 2001, p. 100). No ensino de Filosofia, diz Costa (2020), isso exige um rompimento com práticas que perpetuam o distanciamento entre teoria e a vida prática, promovendo, ao contrário, uma formação engajada.

A superação dessa alienação educacional exige um ensino que articule a análise crítica das contradições sociais à prática transformadora. Politzer destaca que “sem teoria revolucionária não existe movimento revolucionário” (Politzer, 1957, p. 19). Nesse sentido, o ensino de Filosofia deve transcender o academicismo e aproximar-se das demandas concretas das classes trabalhadoras, fomentando a consciência crítica necessária para a luta emancipatória.

Ao conectar os conteúdos filosóficos às experiências dos estudantes, o ensino se torna um espaço de construção da práxis revolucionária. Como argumenta Marx, “o homem faz sua própria história, mas não a faz como quer; ele a faz sob circunstâncias determinadas” (Marx, 2008, p. 258). Essa compreensão é essencial para um ensino que forme sujeitos capazes de intervir criticamente na sociedade.

A Filosofia, ao ser ensinada como prática transformadora, assume um papel central na luta contra a alienação. Conforme Costa (2020), o contexto brasileiro é marcado por políticas que tentam desarticular o potencial crítico da Filosofia. Nesse sentido, a resistência dos educadores e estudantes é fundamental para manter essa disciplina como um baluarte da emancipação.

Para Marx, a Filosofia encontra suas “armas materiais no proletariado, e o proletariado encontra suas armas espirituais na Filosofia” (Marx, 2010, p. 156). Essa relação demonstra que a Filosofia, enquanto prática educativa, deve contribuir diretamente para o fortalecimento das lutas sociais e a construção de uma sociedade mais justa.

Na educação, isso exige um rompimento com o academicismo elitista e a valorização das vivências concretas dos estudantes. Gramsci afirma que “é

necessário destruir o preconceito [...] de que a Filosofia seja algo difícil e reservado a poucos” (Gramsci, 1978, p. 11). Essa democratização do saber filosófico é essencial para torná-lo uma ferramenta de transformação.

Como parte integrante das lutas sociais, o ensino de Filosofia deve preparar os estudantes para compreenderem sua inserção histórica e as possibilidades de intervenção na realidade. Marx reforça que “toda vida social é essencialmente prática” (Marx; Engels, 2001, p. 101), e o ensino deve refletir esse princípio, articulando teoria, prática e transformação.

Em última análise, o ensino de Filosofia na perspectiva da emancipação humana, diz Costa (2020), é um ato político e revolucionário. Ele exige um compromisso com a transformação social, rejeitando a neutralidade ideológica e valorizando a práxis como elemento central. Como afirmam Marx e Engels, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2001, p. 103). Por meio desse ensino, é possível formar cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### 3.2 A FILOSOFIA E A BNCC

Antes de se prosseguir pela discussão acerca da forma como a BNCC trata a legislação sobre o ensino de filosofia no Brasil, cabe elaborar um quadro no qual se apontam os principais marcos regulatórios acerca do ensino desta disciplina no país:

QUADRO 1 – Legislações Sobre O Ensino De Filosofia No Brasil

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
<p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996</b></p>	<p>A LDB de 1996 inicialmente não incluía a filosofia como disciplina obrigatória. Em 2001, a Lei nº 10.172 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), que recomendava a inclusão da filosofia no ensino médio. Em 2008, a Lei nº 11.684 alterou a LDB para tornar a filosofia e a sociologia disciplinas obrigatórias no ensino médio.</p>

<p><b>Parecer CNE/CEB nº 38/2006</b></p>	<p>Este parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) defendeu a importância da Filosofia no currículo do ensino médio, argumentando que a disciplina é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. O parecer foi um passo importante para a consolidação da obrigatoriedade da disciplina.</p>
<p><b>Lei nº 11.684/2008</b></p>	<p>Esta lei modificou a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio. A mudança visava assegurar a presença dessas disciplinas na formação dos alunos, promovendo um ensino que estimulasse a reflexão crítica e ética.</p>
<p><b>Inclusão da Filosofia no PNLD de 2012</b></p>	<p>A partir de 2012, a Filosofia foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esta inclusão garantiu que livros de Filosofia fossem distribuídos nas escolas, proporcionando material de qualidade e contribuindo para a efetiva implementação da disciplina no ensino médio.</p>
<p><b>Resolução CNE/CEB nº 4/2012</b></p>	<p>Esta resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reforçando a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia. O documento destacou a importância dessas disciplinas para a formação crítica e ética dos estudantes, promovendo a compreensão de questões sociais e filosóficas.</p>

<p><b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018</b></p>	<p>A BNCC propõe diretrizes comuns para a construção de currículos diversos e menciona a filosofia como parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No entanto, não impõe a obrigatoriedade de disciplinas específicas, deixando para as redes de ensino e escolas a decisão sobre a inclusão da filosofia na grade curricular.</p>
<p><b>Matriz do ENEM</b></p>	<p>A matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) inclui conteúdos de Filosofia, reforçando a importância da disciplina no currículo escolar. A presença de Filosofia no ENEM incentiva as escolas a manterem a disciplina em suas grades curriculares, pois seu conhecimento é avaliado em um exame de grande relevância para o ingresso no ensino superior.</p>
<p><b>Resolução CNE/CP nº 3/2018</b></p>	<p>Esta resolução aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que indicam a necessidade de estudos e práticas de filosofia e sociologia, sem necessariamente oficializar a obrigatoriedade dessas disciplinas, mas reconhecendo sua importância na formação integral dos estudantes.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Focar-se-á, adiante, no que diz a BNCC.

A BNCC ou Base Nacional Curricular Comum, é um documento que, de forma distinta dos PCN (que são um conjunto flexível de orientações), busca estruturar e determinar o currículo da Educação Básica no Brasil:

[...] orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 07)

Críticos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como Giroto (2017), autor do campo da Geografia, argumentam que o documento possui um viés tecnicista e está influenciado pelo neoliberalismo econômico. No entanto, apesar destas críticas, este documento pedagógico também tem os seus defensores que pretendem que:

Entretanto, a base tem defensores que argumentam que ela determina a adequação dos currículos regionais e as propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares com o objetivo de garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. Além disso, argumentam que, no ensino fundamental, a base tem os conteúdos e habilidades adequados à realidade da educação básica (Silva, 2017, p. 1113).

Vê-se, então, que um dos argumentos principais em favor da BNCC está na unificação dos currículos de municípios brasileiros, com o propósito de promover um saber básico partilhado por todas as crianças e adolescentes do país, através do desenvolvimento de competências específicas. Não obstante a isso, uma crítica à unificação dos currículos municipais pela BNCC é que, ao padronizar o ensino e buscar um saber básico compartilhado, pode-se negligenciar a diversidade cultural e regional do Brasil. Isso pode limitar a capacidade das escolas de adaptarem os currículos às necessidades locais e aos contextos específicos de seus estudantes, podendo comprometer a relevância e a eficácia do ensino. Além disso, a imposição de competências específicas pode reduzir a autonomia dos educadores e a variedade de abordagens pedagógicas que podem enriquecer o aprendizado dos alunos.

Por isso, a BNCC torna-se:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC [...] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, [...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Ora, vê-se que se trata de uma orientação que diz respeito aos mais variados pontos da Educação com o propósito de, por exemplo, promover o alinhamento não

apenas dos currículos, mas também dos sistemas de avaliação das escolas brasileiras. A noção de “competência” é chave e muito importante para a compreensão da proposta da BNCC, como é possível observar na legislação que a institui:

Capacidade é a capacidade de mobilizar os conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Por esta razão, é mister destacar que a BNCC propõe que os educandos desenvolvam estas competências com a intenção de serem autônomos quanto à mobilização do próprio conhecimento e do conhecimento adquirido em sala de aula para a resolução de problemas cotidianos ou, ainda, para a sua compreensão de mundo.

Se, de um lado, porém, a BNCC parece apontar para a autonomia dos educandos, por outro, pode-se afirmar que esta tem uma relação dúbia com o ensino de filosofia.

Em seu texto, a BNCC (Brasil, 2018) não especifica a inclusão ou exclusão de disciplinas no ensino médio, limitando-se a instituir competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em diferentes currículos nas redes e escolas. Essa abordagem deixa a cargo das redes públicas e das escolas a decisão sobre quais disciplinas serão oferecidas, promovendo uma certa autonomia no desenho curricular. Isso promove uma certa autonomia no desenho curricular, alinhando-se com a legislação anterior, a Lei 13.415/2017, que inclui a Filosofia, a Sociologia, a Educação Física e a Arte como estudos e práticas no ensino médio (Brasil, 2017).

Outra passagem relevante é:

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

Aqui, um dos pontos de crítica diz respeito à implementação prática dessas diretrizes. Embora a BNCC estabeleça esses objetivos, sua efetivação pode variar consideravelmente entre as escolas e redes de ensino, devido a diferenças de recursos, formação de professores e prioridades locais. Além disso, a ênfase em procedimentos analíticos e interpretativos pode eventualmente privilegiar mais as

habilidades técnicas do que a reflexão profunda nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, comprometendo o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva por parte dos estudantes. Outra crítica relevante é a centralização curricular proposta pela BNCC, que pode limitar a autonomia das escolas e dos professores na adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos e aos contextos locais. Também, a introdução dessas disciplinas requer uma formação docente contínua e robusta para garantir que os professores estejam capacitados a transmitir eficazmente os conteúdos e estimular o pensamento crítico dos alunos.

Além disso, a BNCC menciona que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que inclui Filosofia, Geografia, História e Sociologia, visa ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética (BNCC, 2018). Essas declarações parecem reforçar a presença significativa da Filosofia no currículo do ensino médio, contrariando a ideia de que a disciplina teria sido retirada da BNCC.

A presença da filosofia é mais uma vez confirmada quando a BNCC faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 3 de 21/11/2018), que no artigo 11, parágrafo 4º, diz: “Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: [...] VIII - sociologia e filosofia” (BNCC, 2018, p. 476). Em torno disso, é fundamental refletir: como compreender o termo “estudos e práticas”?

Embora a expressão “estudos e práticas” possa não implicar necessariamente na obrigatoriedade da Filosofia como disciplina, não suprime a necessidade de sua existência de forma independente das demais áreas.

Ao analisar a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia na BNCC através do termo “estudos e práticas”, é fundamental considerar suas implicações e limitações. Embora o documento reconheça a importância dessas áreas do conhecimento, a utilização do termo “estudos e práticas” pode ser interpretada de maneiras diversas e, em alguns casos, pode ser visto como uma ambiguidade que compromete a clareza e a solidez da estrutura curricular.

Primeiramente, o termo “estudos e práticas” sugere uma abordagem ampla e flexível, incentivando a integração das disciplinas com outros campos do conhecimento. Isso pode ser positivo ao permitir uma abordagem interdisciplinar, onde conceitos filosóficos e sociológicos são aplicados e contextualizados em diferentes contextos educacionais. No entanto, essa flexibilidade também pode ser interpretada



como uma forma de diluir o ensino específico de Filosofia e Sociologia, subordinando-as a outras disciplinas ou conteúdos semelhantes.

Além disso, a falta de uma definição clara sobre o que exatamente constitui "práticas" dentro dessas disciplinas pode gerar interpretações variadas e até mesmo inconsistências na implementação curricular. Enquanto algumas escolas podem interpretar "práticas" como atividades de debate, análise de textos filosóficos ou estudos de caso sociológicos, outras podem optar por abordagens menos estruturadas ou menos comprometidas com o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes nessas áreas.

Outro ponto crítico é a não obrigatoriedade explícita dessas disciplinas, o que pode resultar em disparidades significativas entre as escolas e redes de ensino na oferta e na qualidade do ensino de Filosofia e Sociologia. A ausência de um compromisso firme com a inclusão dessas disciplinas como parte essencial do currículo pode comprometer a formação integral dos estudantes, privando-os do desenvolvimento de habilidades fundamentais como pensamento crítico, análise ética e compreensão sociológica.

Portanto, enquanto a BNCC oferece uma diretriz importante ao incluir Filosofia e Sociologia como áreas de estudos e práticas, é essencial que as políticas educacionais subsequentes garantam não apenas sua inclusão efetiva, mas também sua valorização e implementação de forma consistente e robusta. Isso requer um diálogo contínuo entre educadores, gestores educacionais e formuladores de políticas para assegurar que as melhores práticas pedagógicas sejam adotadas, promovendo uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios complexos da sociedade contemporânea.

As redes estaduais e particulares têm a autonomia de definir os itinerários formativos, que podem ou não incluir um foco maior na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde a Filosofia está inserida (Salvia et al., 2021). Essa organização por áreas possibilita diferentes leituras, incluindo a possibilidade de que estudantes interessados em Ciências Humanas tenham mais espaço para estudar Filosofia. Esse cenário exige que as escolas e redes de ensino pensem na especificidade do currículo de Filosofia para aqueles que optarem por esse itinerário.

A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio é, portanto, afirmam Salvia et al. (2021), uma questão de engajamento dos profissionais da área. A defesa da disciplina passa pela ocupação de espaços de debate e pela demonstração da

necessidade e conveniência da Filosofia no desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a atuação dos docentes de Filosofia é essencial para garantir a continuidade e ampliação do ensino da disciplina.

Todavia, compreendemos que a afirmação de que a presença da Filosofia no Ensino Médio depende do engajamento dos profissionais da área desconsidera a necessidade de suporte institucional e políticas educacionais claras. Enquanto o papel dos professores é crucial, garantir a continuidade da disciplina requer um esforço coletivo que envolva gestores escolares, formuladores de políticas educacionais e a sociedade civil. Além disso, a Filosofia não deveria ser defendida apenas com base em demonstrações pontuais de sua relevância, mas sim respaldada por argumentos pedagógicos sólidos sobre suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a formação de cidadãos críticos e éticos.

Considerando isso, Laval (2019) afirma que a pedagogia das competências, comum a toda a BNCC, é uma parte de um processo maior de mercadorização da educação, que trata a educação como um bem privado e não como um bem comum.

Nesse cenário, a defesa da Filosofia no currículo escolar se torna ainda mais crucial, pois a disciplina oferece uma formação crítica e ética que vai além das exigências do mercado de trabalho (Salvia et al., 2021).

Adiante, ver-se-á que forma esta ameaçadora relação da BNCC com a filosofia, uma vez que se constata, em diversos trechos, a presença deste componente curricular no documento pedagógico, mas, ao mesmo tempo, não há a descrição de sua obrigatoriedade nem tampouco sua estrutura curricular, pode ser interpretada à luz do conceito de *biopolítica* do qual se tratou no capítulo anterior.

#### 4 O ENSINO DE FILOSOFIA E A BIOPOLÍTICA: UMA INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, exploramos o entrelaçamento entre as políticas educacionais e o ensino de filosofia, de que forma estas são moldadas por processos de governamentalidade e tecnologias de subjetivação. Ao analisar o papel do Estado e das políticas públicas na configuração do ensino de filosofia, discutimos como a disciplina é utilizada não apenas como um meio de transmissão de conhecimento filosófico, mas também como um instrumento para formar cidadãos alinhados com os valores éticos e políticos desejados pelo Estado. A partir da análise de Cerletti (2009), observamos como a filosofia, inserida nos currículos escolares, torna-se um campo de disputa entre a autonomia intelectual dos professores e as exigências institucionais. Neste contexto, a educação é vista como um mecanismo de controle social, onde o ideal de liberdade é constantemente negociado com as necessidades de governabilidade e regulação.

O capítulo também aborda a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais contemporâneas, que reconfiguram o papel da escola e do professor na sociedade. A lógica neoliberal, ao incorporar práticas empresariais ao ambiente educacional, transforma a escola em um espaço de formação de sujeitos governáveis, onde o desenvolvimento de competências e habilidades é enfatizado em detrimento de uma formação filosófica mais profunda e crítica. A partir das reflexões de Michel Foucault sobre governamentalidade e biopoder, discutimos como as práticas educacionais se tornam dispositivos de controle, alinhando os objetivos pedagógicos com os interesses do Estado e do mercado.

Assim, buscamos problematizar o ensino de filosofia no contexto das políticas de subjetivação e da governamentalidade, explorando as tensões entre a busca por uma formação emancipatória e os imperativos de controle e regulação presentes no ambiente educacional.

Michael Apple (1982), em sua obra *Ideologia e Currículo*, apresenta uma análise crítica das escolas como instituições que reproduzem desigualdades sociais por meio de mecanismos culturais e econômicos. Ele defende que o currículo escolar não é neutro, mas permeado por ideologias que favorecem os grupos dominantes. Como ele afirma, “as escolas não são neutras; elas são instituições que preparam tanto o conhecimento quanto os indivíduos para se ajustarem a uma sociedade desigual” (Apple, 1982, p. 12).

Para Apple (1982), o que é ensinado e considerado conhecimento legítimo é resultado de escolhas políticas que refletem e reforçam relações de poder. Isso implica que certos conhecimentos são priorizados enquanto outros, geralmente de culturas marginalizadas, são excluídos, revelando a função ideológica do currículo.

Um dos conceitos centrais de Apple (1982) é o de “currículo oculto”, que se refere às normas, valores e mensagens implícitas transmitidas nas escolas. Para ele, enquanto o currículo explícito ensina conteúdos formais, o currículo oculto naturaliza a submissão à autoridade, a aceitação de hierarquias e a reprodução de desigualdades estruturais. Essa naturalização é um mecanismo poderoso para perpetuar a hegemonia cultural e social, mantendo as estruturas de poder existentes. Inspirado em Gramsci, Apple (1982) argumenta que a hegemonia é sustentada não apenas pela força, mas também pelo consentimento, e a escola desempenha um papel central nesse processo ao moldar a consciência dos indivíduos de maneira a aceitar o status quo.

A relação entre o currículo escolar e a reprodução social é outro aspecto abordado por Apple (1982). Ele enfatiza que a escola, como um aparelho ideológico do Estado, contribui para a manutenção da divisão de classes, preparando os indivíduos para ocuparem posições específicas na estrutura social. Nesse sentido, a educação não se limita a distribuir conhecimento, mas também molda sujeitos que internalizam os valores e expectativas das classes dominantes.

Para Apple (1982), o conhecimento transmitido nas escolas é selecionado de forma a atender aos interesses do capitalismo, privilegiando habilidades úteis para o mercado de trabalho em detrimento da formação crítica. “A educação técnica serve mais à economia do que à emancipação dos indivíduos” (Apple, 1982, p. 159), destaca o autor, evidenciando os limites impostos pela lógica neoliberal na educação.

Apple (1982) também critica a despolitização do currículo, que apresenta os conteúdos escolares como neutros e objetivos, mascarando as relações de poder que os estruturam. Essa suposta neutralidade esconde o caráter ideológico da educação, que seleciona e organiza o conhecimento de acordo com interesses específicos. “Apresentar o conhecimento como neutro é ignorar como ele serve a interesses específicos” (Apple, 1982, p. 45).

Ele defende que a educação deve ser compreendida como um ato político e que o currículo é um campo de disputa ideológica, onde forças hegemônicas buscam manter seu controle sobre a cultura e o conhecimento. Essa visão reforça a

importância de práticas pedagógicas que desafiem as narrativas dominantes e promovam uma educação crítica e democrática (Apple, 1982).

O papel dos professores nesse contexto é destacado por Apple (1982) como crucial. Ele critica a visão dos docentes como meros transmissores de conteúdos, que reproduzem passivamente o currículo prescrito. Para Apple, os professores devem ser mediadores críticos, capazes de questionar as normas impostas e conectar o ensino às realidades concretas dos estudantes. Isso exige uma autonomia docente que frequentemente é restringida pelas políticas educacionais neoliberais, que promovem currículos padronizados e avaliações uniformes. A avaliação, aliás, é outro tema criticado por Apple (1982), que observa como os sistemas de avaliação padronizados reforçam desigualdades, privilegiando aqueles que já possuem os códigos culturais dominantes e excluindo os que pertencem a grupos marginalizados.

A análise de Apple (1982) também aborda a relação entre tecnologia educacional e reprodução das desigualdades. Ele observa que, embora a tecnologia tenha o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, frequentemente ela é utilizada para reforçar a lógica capitalista, servindo mais aos interesses mercadológicos do que à emancipação dos indivíduos.

Essas ideias de Michael Apple (1982) dialogam diretamente com o Ensino de Filosofia, que, como disciplina, tem o potencial de expor e questionar as ideologias subjacentes ao conhecimento escolar. O conceito de currículo oculto, por exemplo, pode ser abordado no ensino de filosofia para ajudar os estudantes a compreenderem como valores e normas são transmitidos implicitamente nas práticas educativas e na sociedade em geral. Ao estudar temas como ideologia, hegemonia e poder, os estudantes podem desenvolver uma consciência crítica que lhes permita questionar as mensagens implícitas do sistema educacional e das estruturas sociais mais amplas.

O Ensino de Filosofia também pode incorporar as críticas de Apple (1982) à tradição seletiva do currículo, ampliando o leque de conteúdos para incluir autores e perspectivas marginalizados. A hegemonia cultural, tema central para Apple, pode ser explorada nas aulas de filosofia para mostrar como certas ideias filosóficas se tornaram dominantes e outras foram sistematicamente excluídas. Essa abordagem promove uma visão mais inclusiva e pluralista da filosofia, rompendo com a tendência de priorizar exclusivamente o pensamento ocidental.

Além disso, o papel do professor, conforme descrito por Apple (1982), é especialmente relevante para o Ensino de Filosofia. Os docentes precisam atuar como mediadores que estimulam o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes, em vez de simplesmente transmitir conteúdos de maneira acrítica. A autonomia docente, que Apple (1982) defende como essencial, permite que os professores de filosofia adaptem os conteúdos às realidades dos estudantes, conectando a reflexão filosófica aos desafios sociais concretos.

O ensino de filosofia também pode contribuir para uma avaliação mais democrática e inclusiva, alinhada às críticas de Apple aos sistemas padronizados. Em vez de valorizar apenas a memorização de conceitos, a avaliação pode focar na capacidade dos estudantes de argumentar, refletir e propor soluções criativas para problemas éticos, sociais e políticos. Essa abordagem valoriza a diversidade de perspectivas e habilidades, alinhando-se à proposta de uma educação mais justa.

É de suma importância destacar que o avanço da ideologia neoliberal no Brasil tem sido caracterizado por uma crescente influência de atores internacionais e políticas voltadas para a privatização da educação. Essas mudanças não ocorrem de forma isolada; elas fazem parte de um movimento global que busca alinhar a educação a interesses econômicos, relegando frequentemente a segundo plano o compromisso com a formação cidadã e a inclusão social. Ao enfatizar a eficiência administrativa e o controle de resultados, as reformas gerenciais acentuam desigualdades, transformando a educação em um campo de disputa, onde a lógica de mercado prevalece sobre o desenvolvimento integral dos sujeitos. Esse cenário demanda uma análise crítica que vá além de números e estatísticas, reconhecendo os impactos profundos dessas políticas no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Neste cenário, uma análise inicial das políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores revela cenários marcados por contradições, conflitos e ambiguidades. Essa situação pode ser compreendida à luz das políticas neoliberais e gerencialistas, que buscam subordinar a educação à lógica de mercado (Apple, 2003; Freitas, 2024; Mélo, 2019).

Vale ressaltar, de início, que o liberalismo clássico, ancorado nos ideais iluministas, é uma doutrina que emergiu na Idade Moderna, desempenhando um papel fundamental na transição do feudalismo para o capitalismo. Pensadores como Adam Smith e outros pensadores defenderam princípios como a liberdade individual, o

direito à propriedade privada e o livre mercado, posicionando o liberalismo como uma ideologia essencial para a ascensão da burguesia e a formação de estados que priorizam a economia de mercado e a democracia representativa (Bobbio, 2006; Sandroni, 1985). Dessa forma, o liberalismo não apenas impulsionou revoluções contra o absolutismo, mas também moldou a modernidade ao estabelecer as bases para uma sociedade governada pela racionalidade econômica e pela liberdade política.

O neoliberalismo, por outro lado, é uma adaptação do liberalismo ao contexto global a partir dos anos 1970, promovendo a ampliação dos princípios de mercado e concorrência dentro de um regime que integra capitalismo e democracia (Dawes; Phelan, 2018). Esse modelo enfatiza a redução do papel do Estado na economia (Apple, 2001), enquanto paradoxalmente depende dele para garantir a liberdade de mercado e regular as relações econômicas (Gramsci, 2002). Assim, o neoliberalismo se diferencia por insistir na primazia do mercado como regulador social, frequentemente em detrimento de outras formas de organização democrática e social (Bobbio, 2006; Bell, 2014). Isso é especialmente relevante quando se considera sua oposição ao Estado de bem-estar social e à intervenção estatal, buscando transformar a economia global por meio de menor regulação e maior liberdade de mercado, conforme explicado por Moraes (2001) e Ball (2014).

Dessa maneira, a perspectiva neoliberal redefine a democracia, transformando-a em um conceito econômico em vez de político, e pode levar à relativização dos direitos fundamentais em favor do poder econômico (Apple, 2003). Na América Latina, o neoliberalismo frequentemente se opõe a modelos nacionalistas e populistas, propondo reformas de mercado e políticas anti-inflacionárias rigorosas como soluções para problemas econômicos (Moraes, 2001).

Observa-se, então, que nos últimos anos, a direita tem ganhado força, espaço e adeptos, com o neoliberalismo como seu princípio fundamental (Baggio, 2016). Como apontado por Apple (2001), essa nova direita é composta por uma aliança entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes.

Neste quadro, os neoliberais lideram as reformas educacionais e são os mais influentes, defendendo fortemente os interesses do mercado livre, exaltando o setor privado e minimizando o valor do setor público. Para eles, o Estado deve ter interferência mínima na economia. Segundo Apple (2001), os neoliberais acreditam

na superioridade da racionalidade econômica sobre outras formas de pensamento, onde a eficiência e uma análise custo-benefício são as normas predominantes. Dentro dessa visão neoliberal, as práticas de consumo são vistas como expressões de liberdade e escolha, representando a própria essência da democracia.

Assim, o ato de consumir se torna um símbolo de cidadania, onde "o ideal do cidadão é o ideal do comprador" (Apple, 2003, p. 46). No contexto neoliberal, a educação deve estar orientada para atender às demandas do mercado, com foco na formação para o trabalho. Apple (2003) cita diversos programas e projetos que surgem para cumprir essa função, como a educação profissionalizante, programas de financiamento estudantil, escolha de escolas e vouchers. Observa-se, portanto, que no Brasil, esse grupo se fortalece com a influência de mecanismos econômicos internacionais que orientam a agenda dos países periféricos em consonância com conglomerados econômicos transnacionais e hegemônicos.

O segundo grupo identificado por Apple (2001) é composto por neoconservadores, que buscam preservar um "saber verdadeiro" e defendem um Estado forte para proteger suas tradições e controlar a difusão de culturas diferentes. Apple destaca que essa visão se baseia em uma idealização do passado, no qual o "verdadeiro saber" e a moralidade eram predominantes, e a sociedade era organizada de forma a manter a ordem e a estabilidade (Apple, 2001). Essa ala conservadora exerce influência na educação ao exigir políticas que promovam currículos obrigatórios, provas nacionais e padrões de qualidade baseados em tradições e valores morais, como patriotismo e caráter. Para Apple (2003), essa demanda por um retorno às tradições também reflete uma resistência à aceitação e legitimação de outras culturas e conhecimentos. Ele observa que isso se manifesta na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo, e no apelo por uma melhoria nos padrões de qualidade (Apple, 2003).

Essa influência conservadora encontra apoio, especialmente em contextos onde problemas sociais, como violência, evasão escolar e analfabetismo, geram insegurança na população. Apple (2001) argumenta que esses medos são amplificados por grupos dominantes que desviam o debate sobre os problemas sociais para servir aos seus próprios interesses, promovendo o tradicionalismo, a padronização, a produtividade e as necessidades industriais. A busca por um Estado forte também se manifesta na regulamentação e controle da atuação docente, com tentativas de enfraquecer ou eliminar as instituições sindicais. Apple (2003) observa



que tem havido uma crescente transição da "autonomia permitida" para a "autonomia regulamentada", com o trabalho dos professores se tornando cada vez mais padronizado, racionalizado e controlado.

Esse controle e desconfiança em relação ao trabalho dos professores aumentaram no Brasil, especialmente após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, quando grupos conservadores, muitas vezes alinhados a grupos religiosos, começaram a perseguir professores e a promover ideias contrárias às ciências naturais e humanas, em um movimento que se assemelha a uma "nova Idade Média" (Marcelino, 2021). Dessa forma, o movimento conservador encontrou expressão em iniciativas como a Escola Sem Partido, criada em 2004 por Miguel Nagib, que se transformou em associação em 2015. Esse movimento, de caráter religioso e conservador, critica fortemente a pedagogia de Paulo Freire, acusando as escolas, principalmente as públicas, de promoverem uma doutrinação ideológica de cunho esquerdista.

Além da Escola Sem Partido, outro movimento que ganha força no Brasil é o Movimento Brasil Livre (MBL), ambos utilizando as redes sociais e a mídia hegemônica para enfraquecer as lutas sociais e marginalizar grupos culturais que não se encaixam em seu "padrão" (Marcelino, 2021). Esses movimentos foram implacáveis na destruição da imagem do Partido dos Trabalhadores (PT) e no combate a pautas progressistas, especialmente após a reeleição de Dilma Rousseff em 2014. É possível observar que o que realmente está em jogo nesse debate é um ataque contundente aos professores e, especialmente, aos sindicatos de professores (Apple, 2021).

Prosseguindo, Apple (2003) identifica um terceiro grupo na nova direita: os fundamentalistas religiosos, populistas e autoritários. Este grupo baseia suas posições educacionais e políticas sociais em uma interpretação estrita da autoridade bíblica, defendendo a moralidade cristã, os papéis tradicionais de gênero e a família como fundamentais para a sociedade (Apple, 2003). Assim, a escola pública e laica é vista como uma ameaça aos valores religiosos e familiares, e por isso deve ser rigidamente controlada. Eles acreditam que o currículo escolar deve seguir critérios conservadores, e que os professores não devem discutir questões que não correspondam com suas visões religiosas. Ainda, Apple (2001) destaca que os ativistas religiosos populistas e autoritários, em aliança com os neoconservadores, têm exercido uma influência significativa na política e, na prática, do currículo escolar.

Eles acreditam que apenas por meio do retorno aos ensinamentos bíblicos e da promoção de um ambiente escolar que reforce esses valores, a cultura pode ser salva.

Finalmente, segundo Michael Apple (2003), há um grupo emergente dentro da coalizão que apoia uma modernização conservadora na educação, caracterizado como a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes. Este grupo, composto principalmente por indivíduos com formação em administração de empresas e métodos para aumentar a eficiência organizacional, tem ganhado destaque em reformas que promovem um controle burocrático-racional de processos, eficiência gerencial e resultados. Apple (2015) sugere que essa nova classe média se preocupa principalmente com a manutenção de sua própria posição dentro das organizações e a garantia de que a educação pública forneça a base técnica e social para sustentar a ordem existente e reforçar seu status social. Este grupo apoia a noção de "mercado" na educação, porém não apenas do ponto de vista econômico, mas também como uma forma de controle social e organizacional.

Em suma, a educação no Brasil, desde as décadas de 1970 e 1980, tem sido fortemente influenciada pelas ideias neoliberalistas. Ao longo dos anos, essas políticas geraram efeitos negativos, especialmente na formação inicial e continuada dos professores (Imbernón, 2016). As políticas educacionais neoliberais impõem uma lógica mercantilista que distância a prática educacional das necessidades reais da sociedade. Como resultado, essa orientação política gera uma prática pedagógica fragmentada e descontextualizada, promovendo uma "pedagogia da gestão" que privilegia a lógica de mercado em detrimento da formação humanística e social dos professores. Portanto, a política de formação continuada de professores precisa resistir a essas tendências e adotar uma abordagem que privilegie a emancipação dos sujeitos educativos, reconhecendo as especificidades locais e a importância do desenvolvimento integral e crítico dos educadores.

O conceito de emancipação pode ser aqui compreendido a partir da obra de Miguel Arroyo (2012), "Outros sujeitos, outras pedagogias", bem como com as análises de Ana Maria Saul (2016) e Henry Giroux (1986), especialmente no que tange à educação emancipatória. Assim, para sustentar a emancipação no cenário educacional brasileiro, é crucial reconhecer que a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimentos, visando promover a autonomia e a capacidade crítica dos educadores.

Nesse sentido, Arroyo (2012) sublinha a relevância de considerar os educandos e os grupos populares como protagonistas que introduzem novas pedagogias e demandas nas práticas educacionais. Ana Maria Saul (2016), influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, também destaca a necessidade de uma educação que não só conscientize, mas também promova transformação social. Por sua vez, Henry Giroux (1986) reforça a importância de uma pedagogia que questione as estruturas de dominação e fomente a transformação social. Com base nisso, podemos concluir que a emancipação é fundamental para capacitar os professores a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo uma educação que valorize a diversidade, a inclusão e a transformação social. Essa abordagem prática, aliada à fundamentação teórica dos autores mencionados, visa criar políticas estruturantes que efetivamente promovam a emancipação dos educadores no contexto local, e, por conseguinte, dos alunos.

Neste cenário, enquanto o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) fornecem suporte técnico e financeiro, orientando a direção das políticas educacionais tanto no Brasil quanto globalmente, os think tanks se dedicam à elaboração de propostas para enfrentar os desafios da educação. O termo "think tank", originado nos Estados Unidos e traduzido como "centro de pensamento" ou "fábrica de ideias", refere-se a instituições que visam promover estudos, pesquisas e projetos que moldam e disseminam opiniões públicas específicas (Baggio, 2016; Ball, 2014). Esses think tanks são uma expressão do neoliberalismo.

Ball (2014) em seu estudo "Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal", desenvolve uma metodologia para analisar a política educacional global, destacando a importância do setor privado, dos think tanks neoliberais e das fundações filantrópicas internacionais. O autor mostra que a Atlas Economic Research Foundation, por exemplo, é apenas uma parte de uma vasta rede de eventos e interações que conectam diversos elementos dentro dessa rede política (Ball, 2014, p. 49).

O estudo de Ball (2014) revela como o neoliberalismo se manifesta nas políticas públicas educacionais, identificando uma nova geração de políticas globais que atuam em rede e orientam novas formas de mercado. O neoliberalismo é caracterizado por sua capacidade de adaptação às realidades locais, incorporando

características econômicas, políticas e institucionais específicas para avançar suas agendas (Ball, 2014, p. 64-65).

Desde sua fundação em 1981, a Atlas Economic Research Foundation, com sede em Washington, tem promovido ideais neoliberais globalmente, contando com 487 parceiros em 97 países. Fundada por Antony Fisher, com a participação de Milton Friedman, Friedrich Hayek e Margaret Thatcher, a Atlas institucionaliza a criação de novos think tanks, replicando o modelo do Instituto de Assuntos Econômicos (IEA), também fundado por Fisher em 1955 (Baggio, 2016).

A Atlas é movida pelo objetivo de fortalecer o movimento de liberdade global, cultivando uma rede eficaz que inspira e apoia indivíduos e organizações comprometidas com a promoção de uma liberdade duradoura (Ball, 2014). As organizações parceiras da Atlas compartilham princípios e valores similares, como o respeito à propriedade privada, o livre mercado, a meritocracia e a eficiência. No entanto, as perspectivas ultraliberais nem sempre são explicitadas (Baggio, 2016).

Por seu turno, o estudo de Mélo (2019) identifica que, entre os 89 parceiros da Atlas na América Latina e Caribe, 14 estão localizados no Brasil, incluindo o Instituto Liberal (IL), Instituto Millenium (Imil), Instituto de Formação de Líderes - São Paulo (IFL-SP), e outros. Vidal e Lopez (2022) mostram que durante o governo Bolsonaro, a Atlas Network ampliou sua influência, ajudando a moldar a equipe econômica e implementar políticas neoliberais, com dirigentes dos institutos liberais ocupando cargos estratégicos no governo.

Esses estudos revelam como a Atlas e seus institutos parceiros influenciam as políticas públicas e reforçam a hegemonia neoliberal, impactando a educação, a economia e a política no Brasil e na América Latina. A atuação desses think tanks promove uma agenda neoliberal, utilizando o espaço estatal para legitimar e implementar suas políticas, como exemplificado pela Medida Provisória da Liberdade Econômica.

Além disso, a análise dos think tanks revela que, ao disseminar o discurso neoliberal por meio de projetos e estudos, esses institutos moldam a formulação de políticas públicas. A governança em rede, como descrito por Ball (2014), é um processo de resolução compartilhada de problemas que envolve uma variedade maior de atores do que anteriormente. Portanto, os think tanks no Brasil, através de suas parcerias e redes, promovem o neoliberalismo de forma estratégica e expansiva, influenciando as políticas educacionais e outros setores.

Dando prosseguimento a essa ideia, ainda no contexto educacional brasileiro, o movimento Todos Pela Educação (TPE) é um exemplo de como a influência neoliberal pode moldar as políticas educacionais. Criado em 2006 por grandes empresários, o TPE defende reformas educacionais alinhadas aos interesses do mercado, promovendo a eficiência e a gestão privada dos recursos públicos. Este movimento atua como um agente hegemônico na orientação das políticas educacionais, impactando diretamente a educação pública no Brasil.

A crítica ao neoliberalismo na educação ressalta que políticas baseadas em índices de desempenho e avaliações externas estão ligadas aos interesses empresariais e ao mercado, limitando a criatividade e a reflexão crítica dos alunos. Por isso, é essencial construir uma política de formação continuada democrática, que fortaleça a educação pública e permita que os professores participem na implementação de políticas educacionais que priorizem o desenvolvimento integral dos alunos e o fortalecimento da escola pública.

Dito isso, é importante destacar a existência da ideia que há uma necessidade de preparar indivíduos produtivos para o mercado de trabalho e para uma participação ativa na sociedade. Para isso, é fundamental estabelecer uma continuidade entre os discursos educacionais e as regulamentações do Estado. Por outro lado, observa-se uma correlação entre práticas, tanto discursivas quanto não-discursivas, e a necessidade de controle e disciplina dos alunos (manter seu interesse pelo aprendizado, valorizar o conhecimento, compreender a relevância da filosofia para a conduta diária, entre outros aspectos) (Marçal, 2013).

Em vista disso, Cerletti (2009) discute o processo histórico de conformação da filosofia dentro do ambiente institucional na Argentina e as consequências desse movimento. Ele observa que esse processo, caracterizado pela ocupação dos programas escolares oficiais, é o que inicia a separação entre a produção e a transmissão filosófica. Assim, o ensino de filosofia torna-se competência do Estado, levando a uma situação em que os professores não ensinam uma filosofia própria, mas sim uma "Filosofia" alinhada aos conteúdos e critérios definidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições autorizadas (Cerletti, 2009, p. 13).

Nesse contexto, o questionamento filosófico (ou a radicalidade do pensamento) encontra limites à sua circulação em prol da necessidade de manter o laço social. O Estado exerce essa função reguladora geral que busca garantir a continuidade daquilo que conecta diariamente, por meio de disposições, normas, diretrizes escolares e

também através dos professores, que agem como "funcionários" do Estado (Cerletti, 2009, p. 69). Ainda assim, segundo Cerletti, o caráter moderno da escola se mantém na relação entre a aquisição de conhecimentos e a promoção da liberdade, atualizando continuamente a tensão entre "educar" para exercer a soberania (formar sujeitos livres) e promover a necessidade de obediência (formar indivíduos governáveis) (Cerletti, 2009, p. 70).

No contexto da conformação social, destacam-se as reformas educacionais ocorridas na década de 1990 nos países latino-americanos, sob a influência das reformas espanholas. Nesse ambiente, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Brasil busca uma "formação ética e cidadã", indicando uma "decisão política de unir filosofia, educação e Estado com um sentido utilitário, alinhado aos tempos das reformas neoliberais" (Cerletti, 2009, p. 71).

A vontade de promover simultaneamente uma "formação ética" e uma "formação cidadã" revela uma intenção prática de criar um vínculo essencial entre ética e política, baseado principalmente em ações e decisões individuais, mais do que coletivas (Cerletti, 2009, p. 71). Essa convergência entre as expectativas dos professores e as diretrizes legislativas surpreende, mas alinha-se à manutenção do ideal moderno de autonomia por meio do conhecimento. Entretanto, como destaca Cerletti, nas disposições do Estado, esse ideal se entrelaça com questões de governamentalidade, onde cidadania e ética se tornam congruentes com os ideais empresariais contemporâneos (Cerletti, 2009, p. 71). Mesmo cientes dessas críticas, os professores mantêm seus discursos em consonância com os objetivos oficiais.

Maria Isabel Bujes (2002) vê a legislação como uma tecnologia de subjetivação, um conceito que remete ao entendimento de Rose sobre tecnologias humanas como montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento e outros elementos, orientados por pressupostos e objetivos relacionados aos seres humanos (Rose, 1996, p. 26 apud Bujes, 2002, p. 164).

As políticas públicas, conjuntos de ações, decisões e programas elaborados e implementados pelo Estado, em parceria ou não com outros atores, vistas como tecnologias de subjetivação, operam sob a lógica da governamentalidade, um conceito desenvolvido por Foucault (1979) ao investigar a história da tríade "segurança-população-governo".

Governamentalidade refere-se à produção de tecnologias relacionadas à população, emergindo durante a modernidade. O governo, que antes era visto como

a arte do soberano (referente aos modos de comportamento, formas de exercer o poder, manter a obediência dos súditos, etc.), passa, a partir do século XVII, a ser influenciado pela ciência do governo e pela expansão europeia, onde questões econômicas e problemas de população ganham destaque (Foucault, 1979).

Sob o desenvolvimento do capitalismo, a nova regra de governo é a mínima intervenção do Estado, com a governamentalidade dos economistas em cena. Conforme Lockmann (2010), Foucault fala de um “naturalismo” onde a governamentalidade pretende “respeitar as leis naturais da sociedade” ao invés de regulá-las. O papel do governo é, então, facilitar, mediar, permitir, suscitar e, finalmente, administrar a liberdade natural dos homens. Esses imperativos, aliás, ainda caracterizam os discursos pedagógicos contemporâneos.

No neoliberalismo, a questão central é como intervir, visto que a intervenção é necessária para um bom governo. O neoliberalismo engendra uma nova lógica que permite a entrada da sociedade civil e empresarial em âmbitos regulatórios antes exclusivos dos Estados. A governamentalidade atua no controle e na produção dos desejos e vontades dos indivíduos. A escola, aparentemente “livre” para criar e implementar projetos pedagógicos, está cada vez mais vinculada a avaliações institucionais de larga escala, que, em última instância, determinam metas e regras. Assim, as políticas públicas, enquanto dispositivos de governo, constituem tecnologias de subjetivação, manifestas na escola através dos professores e estudantes (Lockmann, 2010).

Nas aulas de filosofia, há uma busca constante por parte dos professores em criar uma disciplina que efetivamente permita o exercício da crítica. O debate, a opinião, a possibilidade de falar, ouvir, escrever e outras atividades nas aulas de filosofia convergem para a criação de um ambiente conforme os ideais democráticos e de cidadania estabelecidos pela LDB. Tanto os Parâmetros quanto as Orientações Curriculares estabelecem as “competências comunicativas” como objeto da filosofia, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências como ler, escrever, adotar uma postura crítica, articular conhecimentos, entre outras, em detrimento dos conteúdos específicos. As Orientações reconhecem a necessidade da “história da filosofia” para estruturar os conteúdos filosóficos, mas corroboram a ideia de que a atividade é o principal objetivo pedagógico na escola (Cerletti, 2009, p. 71).

Dito isso, como exposto anteriormente, a biopolítica, conceito desenvolvido por Michel Foucault (1988), refere-se à forma como o poder se exerce sobre a vida das

populações, regulando aspectos da existência humana e moldando os comportamentos e pensamentos dos indivíduos. A governamentalidade é a estratégia do poder para gerir e administrar as populações, integrando práticas e saberes diversos para alcançar a eficácia governamental. Desse modo, no contexto educacional, esses conceitos ajudam a entender como o ensino de filosofia não é apenas um campo de transmissão de saberes, mas também um meio pelo qual se exerce controle e se molda a subjetividade dos indivíduos.

O ensino de filosofia, sob a ótica da biopolítica, torna-se um campo de disputa. Dentro desse contexto, o ensino de filosofia, enquanto prática educacional, pode ser visto tanto como uma forma de promover a autonomia intelectual e o pensamento crítico quanto como um instrumento de conformidade com as normas e valores da sociedade. Por um lado, a filosofia pode cultivar cidadãos capazes de pensar criticamente sobre questões éticas e políticas, desafiando normas e questionando o status quo. Por outro lado, ela também pode ser usada para formar sujeitos que se ajustam às expectativas do Estado e da sociedade.

A relação entre filosofia e biopolítica é também evidenciada pela influência do neoliberalismo na educação. O neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência econômica e na gestão de resultados, tem reconfigurado a educação para atender às demandas do mercado. Isso muitas vezes resulta em uma redução do papel crítico da filosofia no currículo escolar, com uma ênfase maior em habilidades práticas e aplicáveis ao mercado de trabalho. O ensino de filosofia pode, portanto, ser moldado para alinhar-se aos objetivos políticos e econômicos, comprometendo seu potencial emancipatório.

Além disso, o ensino de filosofia enfrenta desafios e tensões no contexto da biopolítica. Os professores de filosofia, ao tentar promover uma educação crítica e independente, frequentemente se deparam com pressões institucionais que buscam conformidade com normas e expectativas externas. Esse dilema revela a tensão entre a promoção da liberdade intelectual e as exigências de alinhamento com políticas educacionais que visam a eficiência e a conformidade social.

Em suma, a biopolítica fornece uma lente crítica para analisar como o ensino de filosofia e outras práticas educacionais são moldadas por processos de governamentalidade. Essa perspectiva permite explorar como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas influenciam a formação dos indivíduos e suas



posições na sociedade, revelando a complexa interação entre controle social e desenvolvimento crítico.

Portanto, ao analisar como as práticas pedagógicas são influenciadas por processos de governamentalidade e tecnologias de subjetivação, identificamos que o ensino de filosofia não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também atua como um mecanismo de formação de cidadãos que atendam aos valores e interesses do Estado e do mercado. A partir da crítica ao neoliberalismo e sua influência nas políticas educacionais, evidencia-se a transformação da escola em um espaço que prioriza a formação de sujeitos governáveis, favorecendo a lógica do mercado e a eficiência administrativa em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

Esse cenário impõe desafios significativos aos educadores, sobretudo no campo da Filosofia, que precisam navegar entre a demanda por autonomia intelectual e as exigências institucionais e mercadológicas. A análise das políticas de subjetivação e governamentalidade permite entender as tensões presentes na prática educacional, especialmente no ensino de filosofia, onde a liberdade de pensamento é constantemente negociada com as necessidades de controle e regulação social.

Ainda no que diz respeito à discussão acerca do currículo e do Ensino de Filosofia, pode-se trazer à discussão, ainda, a obra de Michael Young (2010) e suas reflexões sobre o conhecimento poderoso. Este destaca a importância de repensar o currículo escolar como um espaço dinâmico, político e em constante disputa.

Diferentemente de abordagens que veem o currículo como um dado fixo ou uma simples seleção de conteúdos, Young (2010) argumenta, à maneira de Apple (1982), que ele é uma construção socialmente organizada, permeada por relações de poder e ideologia.

A crítica de Young (2010) ao currículo como fato, ideia que remonta à tradição positivista, é central para sua concepção. Ele rejeita a noção de que o currículo é um fenômeno autônomo e imutável, argumentando que essa perspectiva desconsidera os contextos sociais em que ele está inserido. Para o autor (Young, 2010), o currículo não é uma entidade independente, mas uma realidade social histórica específica que pode ser transformada pelos professores e alunos que interagem com ele. Essa visão contrasta com as abordagens que veem o currículo como uma imposição externa, destacando a necessidade de uma relação ativa e reflexiva entre educadores, estudantes e os conteúdos propostos.

O conceito de conhecimento poderoso, conforme definido por Young (2010), está no centro de sua proposta curricular. Esse tipo de conhecimento é caracterizado por sua independência de contexto, sua capacidade de generalização e sua busca por universalidade. Embora geralmente associado às ciências, ele não se limita a elas, abrangendo qualquer forma de saber que permita aos alunos compreender e explicar o mundo em que vivem. Para Young (2010), o conhecimento poderoso oferece aos estudantes uma base para fazer julgamentos críticos e resolver problemas sociais, indo além das experiências cotidianas e dos conhecimentos adquiridos no ambiente doméstico ou comunitário.

Young (2010) enfatiza que o currículo escolar deve garantir acesso ao conhecimento poderoso, especialmente para grupos sociais desfavorecidos. Ele argumenta que as escolas têm a responsabilidade de transmitir saberes que não estão disponíveis na vida cotidiana, ajudando os estudantes a ultrapassarem os limites de suas experiências imediatas. Essa abordagem implica uma hierarquização dos tipos de conhecimento, na qual o teórico e especializado são privilegiados em relação ao contextualizado e à experiência prática. Embora essa perspectiva possa ser criticada por desvalorizar certos saberes, Young (2010) defende que o acesso ao conhecimento poderoso é fundamental para a igualdade de oportunidades e para a emancipação social.

Ao mesmo tempo, Young (2010) reconhece a importância de integrar o conhecimento contextualizado e as experiências dos alunos ao processo pedagógico. Ele propõe que a escola funcione como um lugar onde o mundo é tratado como objeto de pensamento, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão conceitual das realidades que vivenciam. Para isso, é necessário que os professores ajudem os alunos a distinguir entre suas experiências pessoais e as representações teóricas dessas experiências. Essa abordagem busca equilibrar a valorização do conhecimento teórico com o reconhecimento da relevância das vivências dos alunos.

A relação entre disciplinas escolares e conhecimento poderoso é outro ponto central na obra de Young (2010). Ele argumenta que as disciplinas são formas organizadas de saber que oferecem explicações robustas sobre o mundo natural e social. Apesar de sua incompletude e constante revisão, as disciplinas escolares são vistas como os instrumentos mais eficazes para transmitir o conhecimento poderoso. No entanto, Young (2010) ressalta que o currículo disciplinar deve ser constantemente

revisitado para garantir que continue atendendo às necessidades dos alunos e promovendo a justiça social.

O autor também destaca a necessidade de uma distribuição mais equitativa do conhecimento poderoso. Para ele, a escolarização deve tratar todos os alunos de maneira igual, independentemente de sua classe social, etnia ou gênero. Isso implica não apenas garantir o acesso ao conhecimento, mas também adotar práticas pedagógicas que motivem os estudantes a aprender e se engajar com os conceitos apresentados. Young (2010) propõe uma abordagem curricular que valorize tanto o conhecimento especializado quanto as experiências cotidianas, usando o segundo como recurso pedagógico para facilitar a compreensão do primeiro.

A filosofia, como disciplina, pode ser um meio privilegiado de transmitir esse tipo de conhecimento, uma vez que desenvolve habilidades críticas e promove a compreensão de questões universais. Ao tratar de temas como ética, justiça, poder e conhecimento, o ensino de filosofia capacita os estudantes a analisar o mundo de forma crítica, transcender suas experiências imediatas e se engajar com as questões mais amplas da sociedade. Além disso, a filosofia pode ajudar a integrar o conhecimento teórico com as experiências vividas, criando pontes entre o saber abstrato e a realidade concreta dos alunos.

O Ensino de Filosofia, ao incorporar os princípios do conhecimento poderoso, pode transformar o currículo em um espaço de emancipação e formação cidadã. Ao mesmo tempo, ele precisa reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e saberes que os estudantes trazem para a sala de aula. Isso exige práticas pedagógicas que promovam a interação entre o conhecimento teórico e o contextualizado, ajudando os alunos a compreenderem as complexas relações entre suas vivências e as estruturas sociais que as moldam.

Dessa forma, o ensino de filosofia não apenas contribui para a formação intelectual, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora.

Assim, este capítulo destaca a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva das políticas educacionais, especialmente no que se refere ao ensino de filosofia, para garantir uma formação que não se subordine exclusivamente aos interesses do mercado, mas que promova a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A continuidade desta reflexão nos capítulos subsequentes permitirá aprofundar a análise sobre as possibilidades de

resistência e transformação dentro desse contexto educacional, buscando estratégias para uma prática pedagógica verdadeiramente libertadora e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do ensino médio brasileiro, implementada pela Lei nº 13.415/2017, trouxe profundas mudanças na estrutura curricular, afetando diretamente disciplinas como Filosofia, que perdeu espaço no currículo formal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada no mesmo contexto, visa reorganizar os currículos e dilui conteúdos filosóficos em outras disciplinas, gerando preocupações sobre a exclusão da Filosofia do ensino médio.

Este trabalho se propôs a investigar essas mudanças à luz do conceito de biopolítica desenvolvido por Michael Hardt e Antonio Negri, explorando como o poder e o controle se manifestam no campo educacional.

A biopolítica, como ferramenta analítica, oferece uma compreensão das dinâmicas de poder que transcendem o controle físico dos corpos, abrangendo também a subjetividade e a vida social. Ao aplicar esse conceito à educação, é possível entender como as reformas educacionais, incluindo o Novo Ensino Médio, configuram formas de controle que limitam a capacidade crítica e autônoma dos estudantes. O estudo sugere que a redução do espaço da Filosofia no currículo pode ser interpretada como uma forma de biopoder, moldando os sujeitos conforme as demandas do mercado.

A interdisciplinaridade entre biopolítica, educação e filosofia é uma chave importante para analisar as tensões entre o controle e a liberdade na educação. A reforma do ensino médio, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades técnicas, reflete uma lógica neoliberal, que busca conformar os estudantes às necessidades do mercado de trabalho, ao invés de promover uma formação humanística. Esse contexto reforça a importância de manter a Filosofia no currículo, como um espaço para a formação crítica.

O presente estudo não apenas problematiza a reforma educacional à luz da biopolítica, mas também destaca a resistência que pode emergir a partir dos professores e estudantes, que ainda encontram formas de promover o pensamento filosófico, mesmo diante de um cenário adverso. A Filosofia continua a desempenhar um papel fundamental na educação crítica e emancipatória, oferecendo ferramentas para o questionamento das estruturas de poder.

No primeiro capítulo, “O Conceito de Biopolítica para Hardt e Negri”, foi explorado como Hardt e Negri ampliaram o conceito de biopolítica, que havia sido

inicialmente desenvolvido por Michel Foucault. Foucault introduziu a ideia de biopoder como uma forma de controle sobre a vida e a população, envolvendo tanto o controle físico quanto o psicológico dos indivíduos.

Hardt e Negri, no entanto, ampliam esse conceito ao enquadrá-lo no capitalismo global contemporâneo, argumentando que o controle bio político se manifesta de maneira mais difusa e abrangente, através das estruturas sociais e econômicas.

Eles introduzem o conceito de “Império”, que descreve um novo tipo de soberania global que transcende as fronteiras dos Estados-nação. O capítulo detalha essas ideias, destacando como o biopoder se expande para regular a vida em sua totalidade, moldando não apenas corpos, mas também mentes e subjetividades.

No segundo capítulo, “O Novo Ensino Médio e a Filosofia”, foi analisado o impacto da reforma educacional no ensino de Filosofia no Brasil. A reforma, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconfigurou o lugar da Filosofia no currículo, diluindo seu conteúdo em outras disciplinas e diminuindo sua carga horária.

O capítulo discutiu como essas mudanças refletem uma tendência de marginalizar disciplinas que promovem o pensamento crítico, em favor de áreas mais técnicas e práticas. A Filosofia, que tradicionalmente oferecia aos estudantes ferramentas para refletir criticamente sobre questões sociais, políticas e existenciais, agora compete por espaço em um currículo cada vez mais orientado para o mercado de trabalho.

Foi explorado também como os professores de Filosofia têm enfrentado esses desafios, adaptando suas práticas pedagógicas para continuar promovendo um ensino filosófico significativo.

O terceiro capítulo, “O Ensino de Filosofia e a Biopolítica: uma Interpretação”, apresentou uma leitura crítica da reforma educacional a partir do conceito de biopolítica. Argumentou-se que a exclusão ou redução da Filosofia no currículo pode ser entendida como uma forma de controle bio político, que visa moldar as subjetividades dos estudantes para atender às exigências do mercado de trabalho.

A biopolítica, ao regular o que é ensinado e como é ensinado, limita a capacidade dos estudantes de desenvolver um pensamento crítico e autônomo. O capítulo concluiu que a reforma do ensino médio não é apenas uma mudança curricular, mas um mecanismo de controle social, que busca alinhar a educação às

demandas do neoliberalismo, restringindo o papel da Filosofia como um espaço de resistência.

A análise da reforma do ensino médio à luz da biopolítica revela como as mudanças curriculares refletem dinâmicas de poder que vão além da simples organização do conhecimento.

O controle sobre o que é ensinado e como é ensinado faz parte de uma estratégia mais ampla de controle social, onde o objetivo não é apenas educar, mas moldar sujeitos que se adequem às demandas do mercado. O ensino de Filosofia, ao ser marginalizado, perde sua capacidade de formar sujeitos críticos, que questionem as estruturas de poder e resistam à conformidade.

A reforma, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas, enfraquece a formação humanística e crítica, que é fundamental para a formação cidadã. Disciplinas como Filosofia e Sociologia, que promovem a reflexão crítica sobre a sociedade e a política, são diluídas ou eliminadas do currículo, limitando as oportunidades dos estudantes de desenvolver uma consciência crítica. Isso reflete uma lógica neoliberal que vê a educação como uma ferramenta para formar trabalhadores, e não cidadãos críticos.

No entanto, mesmo diante dessas adversidades, é possível resistir. Os professores de Filosofia têm um papel crucial na promoção de uma educação crítica, mesmo com as limitações impostas pela reforma. A interdisciplinaridade pode ser uma ferramenta importante para manter viva a reflexão filosófica, integrando-a a outras áreas do conhecimento e ampliando o horizonte crítico dos estudantes.

O ensino de Filosofia pode continuar a desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados, desde que os educadores encontrem maneiras de resistir às pressões neoliberais que moldam a educação.

A análise da biopolítica nos permite compreender as reformas educacionais como parte de um movimento maior de controle social, onde o objetivo é formar sujeitos conformados com as exigências do mercado. No entanto, a resistência é possível, e o papel da Filosofia na educação é central para essa resistência.

A Filosofia oferece ferramentas para a crítica e a emancipação, e sua presença no currículo é fundamental para garantir uma educação que forme cidadãos críticos, capazes de questionar e transformar a sociedade.

Embora esta pesquisa tenha oferecido uma análise crítica da reforma do ensino médio a partir do conceito de biopolítica, enfrentou alguns limites. Em primeiro lugar,

a reforma ainda está em fase de implementação, o que dificulta avaliar completamente seus impactos.

Muitas das mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 ainda não foram plenamente aplicadas nas escolas, e os efeitos a longo prazo sobre o ensino de Filosofia só poderão ser observados nos próximos anos.

Outro limite é a falta de dados empíricos sobre como a reforma está sendo implementada nas diferentes regiões do Brasil. O sistema educacional brasileiro é extremamente diverso, e a aplicação da reforma pode variar significativamente de acordo com o contexto local.

Esta pesquisa se concentrou em uma análise teórica, baseada principalmente na revisão bibliográfica, mas estudos futuros podem se beneficiar de uma abordagem mais empírica, investigando como a reforma está sendo vivenciada nas escolas.

Além disso, a pesquisa focou principalmente na análise do conceito de biopolítica a partir de Hardt e Negri, o que ofereceu uma perspectiva valiosa, mas limitada. Outras abordagens teóricas, como a pedagogia crítica de Paulo Freire, poderiam complementar essa análise, oferecendo uma visão mais ampla sobre as relações de poder e resistência na educação.

Uma abordagem interdisciplinar, que integrasse diferentes perspectivas teóricas, poderia enriquecer o debate e oferecer novas estratégias para enfrentar os desafios impostos pela reforma educacional.

Por fim, um limite importante foi a dificuldade de acessar dados sobre o impacto específico da reforma no ensino de Filosofia. Embora a análise teórica tenha fornecido uma base sólida, faltam estudos empíricos detalhados sobre como os professores de Filosofia estão lidando com as mudanças e quais estratégias estão sendo implementadas para resistir à marginalização da disciplina.

Diante das mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio, é essencial que a comunidade acadêmica, os educadores e a sociedade em geral continuem a produzir críticas e reflexões sobre essas reformas. O ensino de Filosofia, em particular, não pode ser visto apenas como um conteúdo a ser diluído em outras disciplinas. Ele desempenha um papel crucial na formação crítica dos estudantes, e sua exclusão ou marginalização representa uma perda significativa para a educação brasileira.

As críticas ao Novo Ensino Médio são fundamentais para garantir que a educação não seja reduzida a uma ferramenta para o mercado de trabalho, mas que



continue a promover uma formação integral, que inclua a reflexão crítica, a autonomia intelectual e o engajamento político.

A Filosofia é uma disciplina que oferece aos estudantes as ferramentas necessárias para questionar as estruturas de poder e resistir à conformidade, e sua presença no currículo é fundamental para garantir uma educação democrática e emancipatória.

Além disso, as críticas são importantes para o desenvolvimento de alternativas ao modelo atual. A interdisciplinaridade, por exemplo, pode ser uma forma de manter a reflexão filosófica viva no currículo, integrando a Filosofia a outras áreas do conhecimento e ampliando o horizonte crítico dos estudantes.

No entanto, é preciso garantir que a interdisciplinaridade não resulte na diluição do conteúdo filosófico, mas que preserve sua capacidade de promover o pensamento crítico.

As críticas ao Novo Ensino Médio também devem focar na necessidade de uma educação que forme cidadãos, e não apenas trabalhadores. A formação técnica é importante, mas ela deve ser complementada por uma formação humanística, que prepare os estudantes para participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Filosofia tem um papel fundamental nesse processo, e sua exclusão do currículo compromete a capacidade da educação de formar cidadãos críticos e engajados.

Estudos futuros podem focar na análise empírica da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, investigando como os professores e estudantes estão lidando com as mudanças e quais estratégias estão sendo adotadas para resistir à marginalização de disciplinas como a Filosofia. Uma pesquisa empírica poderia fornecer dados valiosos sobre os desafios enfrentados pelos educadores e os impactos da reforma na prática pedagógica.

Outro campo de estudo relevante seria a comparação entre o ensino de Filosofia no Brasil e em outros países que enfrentam desafios semelhantes em suas reformas educacionais. Isso poderia oferecer contribuições sobre como diferentes sistemas educacionais estão lidando com a marginalização das disciplinas humanísticas e quais estratégias têm sido bem-sucedidas na preservação do ensino crítico.

Estudos futuros também poderiam explorar a relação entre o ensino de Filosofia e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são priorizadas no Novo Ensino Médio. A Filosofia, ao promover a reflexão sobre questões éticas e existenciais, pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento dessas habilidades, complementando a formação técnica com uma formação ética e humanística.

Por fim, seria interessante investigar como a interdisciplinaridade pode ser utilizada para integrar a Filosofia a outras áreas do conhecimento, sem que isso resulte na diluição de seu conteúdo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGOGLIA, Rodolfo Mario. La filosofía como 'sabiduría del amor'. **Revista de Filosofía (La Plata)**, 1966. v. 17, p. 15-30. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía.

ANADON, Simone Barreto; SILVA, Simone Gonçalves da. Políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e88029, 2023.

ANDREOTTI, B. Biopoder, biopolítica e multidão: uma análise do desdobramento conceitual de Foucault em Antonio Negri. **Revista de Estudos Universitários**, 2011; 37(2): 59-79.

ALVES, D. D. P. Filosofia sem filósofos: análise de conceitos como método e conteúdo para o ensino médio. In: JÚNIOR, L. A. S; BIELA, J. (Org.). **Filosofia no ensino médio**: desafios e perspectivas. Natal: EDUFRN, 2012. p. 67-86.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michel. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

APPLE, Michel. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set./dez. 2015.

ARAÚJO, C. A. A. A ciência como forma de conhecimento. **Ciênc. cogn.** Rio de Janeiro, v. 8, ago. 2006.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BAGGIO, K. G. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. **Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC.** Campo Grande – MS, 2016.

BAHKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BELL, Emma. Insistiendo en el neoliberalismo: la permanente influencia del neoliberalismo en la penalidad contemporánea. **Delito y sociedad**, v. 38, 2014, pp. 50-62.

BARROS, R. Uma análise da Lei 13.415/17: o Novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo. **Revista Digital do Ensino de Filosofia.** Vol. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67426/45586> Acesso em 06 de mar. 2024.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BUJES, Maria Isabel E. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. **Revista Proposições**, São Paulo, v. 13, n. 1(37), p. 163-175, abr. 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, R. C. **O Ensino de Filosofia na perspectiva da emancipação humana**. Ponta Grossa: Bagai, 2020.

DAWES, Simon; PHELAN, Sean. Liberalism and neoliberalism. **Oxford Research Encyclopedia of Communication**, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo, Atlas, 1995.

ESPOSITO, Roberto. **Bios: biopolítica e filosofia**. Tradução de Wander Melo Miranda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FOLSCHEID, D. WUNENBURGER, J. J. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In*: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. Volume 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Retrocesso na formação inicial: homologadas as DCNs de 2024. **Formação de Professores – Blog da Helena**, 04 jun. 2024. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GABRIEL, F. A.; *Et al.* Compreensão e perspectivas de pesquisadores acerca do ensino de filosofia no ensino médio. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, 2022.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, S. Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual. FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. (Orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia** Ijuí: Editora Unijuí, 2002. p. 189-208.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**. Volume 30, p. 419-439. 2017.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRABOIS, P. Transformar o poder: um estudo sobre a questão da biopolítica em Foucault e Negri. **Ensaios Filosóficos**. Dezembro, 2013. Disponível em: [https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/grabois\\_pedro.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/grabois_pedro.pdf). Acesso em 06 de mar. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARDT, M; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARDT, M. NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

LIMA, M.; MACIEL, S. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: a corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 23. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>  
Acesso em 06 de mar. 2024.

LOKCMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010. Orientadora: Clarice Salete Traversini.

MARCELINO, Angélica de Cássia G. **A reforma do ensino médio**: tensões e contradições no currículo e na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉLO, S. C. B. **Políticas de Formação Continuada e de Avaliação para Alfabetização**: repercussões do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012-2018). Tese de Doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

PEREIRA, L. C. A importância do ensino de filosofia na formação profissional universitária. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 796-799, 2018.

PIZZOLANTE, Horacio Nogueira; FRANCO, Helena Bourgeois. Império: permanências e críticas. Lugar Comum, Rio de Janeiro, n. 60, p. 70, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/download/43356/23281>. Acesso em: 29 ago. 2024.

POLITZER, G. **Curso de filosofia: princípios fundamentais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

PRADO Jr., Caio. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos, 37).

RIBEIRO, J. A não-obrigatoriedade do ensino da Filosofia e a Ideologia Neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. **Saberes**. Vol. 18, n. 2, 2018.

ROCHA, R. P. Sobre o Espaço da Filosofia no Currículo Escolar. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 2, n. 3, 2005.

SALVIA, A. L. *Et al.* O que pode o ensino de filosofia na BNCC? **Refilo**. v. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379> Acesso em 19 de mai. 2024.



SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 459 p. (Os economistas).

SAUL, Ana Maria. PAULO FREIRE NA ATUALIDADE: LEGADO E REINVENÇÃO. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 09-34, jan./mar.2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia na formação profissional: por que ter valores políticos, éticos, estéticos na formação profissional é importante?** São Paulo: Cartago Editorial, 2017. 145p.

SILVA, E. L. A construção do conhecimento científico: o processo, a atividade e a comunicação científica em um laboratório de pesquisa. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-125, 2002.

SILVA, L. S. MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa para a elaboração de uma dissertação**. Florianópolis: EDUFSC, 2001.

SILVA, I. BNCC: a linguagem cartográfica e o ensino de geografia. Teresina. **Nepeg**, 2017. p. 1111-1121.

SUBTIL. M. J. D. A perspectiva teórico-metodológica marxista para a pesquisa em políticas educacionais. **JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA**, 2014, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

VELASCO, P. D. N. Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 27-34, 2011.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.