

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

SUYANE QUIRINO DE MELO

**FOUCAULT E O ENSINO DE FILOSOFIA:
entre experiências e práticas da liberdade**

GOIÂNIA-GO
fevereiro, 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA

LICENCIATURA EM FILOSOFIA

**FOUCAULT E O ENSINO DE FILOSOFIA:
entre experiências e práticas da liberdade**

Monografia apresentada à Faculdade de
Filosofia da Universidade Federal de Goiás
para a obtenção do título de Licenciada em
Filosofia sob a orientação da Prof. Carmelita
Brito de Freitas Felício

Banca Examinadora:

Profª Dra. Adriana Delbó Lopes (UFG)

Profª Dnda. Carmelita Brito de Freitas Felício (UFG) - Presidente da Banca

Profº Dr. Cristiano Novaes de Rezende (UFG)

GOIÂNIA,
fevereiro, 2024

Agradecimentos

À vida, por ser tão generosa comigo.

À minha mãe que com seu exemplo de coragem, força e doçura me moldou e me fortaleceu, fazendo de mim quem sou hoje.

Ao meu pai que, desde sempre, me estimulou a seguir o caminho do conhecimento e me deu o exemplo da perseverança.

Ao meu irmão que sempre me ampara com sua amizade, companheirismo e amor.

À Claudia Helena e Demivaldo pelo apoio incondicional durante parte da minha trajetória e por terem me acolhido como uma filha; e ao seu filho, Vitor, meu amor, pelas palavras de apoio e companheirismo.

Aos espíritos amigos que me ajudam, me curam e me dão o exemplo da bondade.

Às minhas amigas e aos meus amigos que me fortalecem diariamente.

Às minhas ex-aluninhas e aos meus ex-aluninhos do Colégio Olimpo, que me deram a oportunidade de ser, pela primeira vez, educadora.

Às professoras e aos professores da Fafil que me proporcionaram uma formação de qualidade, em especial à minha orientadora Carmelita Felício, pelo apoio único em meu percurso e pela inspiração diária.

À banca: Adriana Delbó, professora que compartilha, além de ensinamentos no âmbito da Filosofia, exemplo para a vida; e Cristiano Rezende, que com seu esforço e vitalidade, proporciona experiências incríveis durante o curso.

A uma das minhas primeiras professoras de Filosofia, Juliana Damazio, que me inspirou e foi determinante para a escolha do caminho que queria seguir.

RESUMO

Meu ponto de partida é a experiência vivenciada no curso de Licenciatura em Filosofia da UFG, com foco na parte formativa do curso dedicada ao que se convencionou chamar de disciplinas “didático-pedagógicas”, como o Estágio Obrigatório. Meu objetivo é relatar uma experiência formativa por meio da qual ensino e pesquisa, teoria e prática foram vivenciados e aprendidos a serem vistos de forma inseparável, norteando a pesquisa e as atividades realizadas na escola-campo do Estágio. É, pois, com um olhar retrospectivo que relato aqui essa experiência, na tentativa de elaborá-la filosoficamente. Para tanto, o trabalho como um todo é construído em diálogo com os textos de Foucault por meio de uma constelação de conceitos que, de forma intercambiável, constitui a espinha dorsal do trabalho, tal como apresentado nos capítulos que estruturam o texto: experiência, ação, prática, liberdade. A análise dos conceitos é feita levando em conta um alerta de Foucault: os saberes de uma época não são atemporais, nem a-históricos e, por isso mesmo, são produzidos por determinadas relações de poder. A análise dessas relações (de poder) desemboca na constituição de subjetividades, de sujeitos constituídos por uma racionalidade específica a partir da qual constituímos a nós mesmas/os, da mesma maneira que as instituições também são projetadas, incluindo as escolas brasileiras. Refletir sobre as questões expostas e de que maneira somos interpeladas/os por elas é onde queremos chegar com a proposta deste trabalho. Nesse sentido, pensar o que estamos fazendo nas instituições escolares significa levantar questionamentos sobre o ensino de Filosofia nessas instituições e como vem sendo considerado por elas; a disciplina tem promovido um movimento de busca da liberdade? Como pensar em liberdade, sem pensarmos no que nos forma, sem pensarmos a partir do lugar em que estamos situadas/os? Dito isso, aponto a necessidade de contarmos com as filosofias brasileiras na reflexão sobre nossas condições histórico-culturais e os desafios postos ao ensino de filosofia no Brasil.

Palavras-chave: experiência; relações de poder; práticas da liberdade; ensino de filosofia; Foucault.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
Capítulo I	
EXPERIÊNCIA, AÇÃO E PRÁTICA	
1.1 - Da experiência.....	7
1.2 - Entre a ação e as práticas.....	9
1.3 - Ensaios de práticas da liberdade.....	12
Capítulo II	
BREVES REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DE FOUCAULT	
2.1 - <i>Quem</i> é o sujeito da experiência?.....	17
2.1.1 - Poder, saber e subjetividades.....	19
2.2 – Para <i>que</i> a escola?.....	21
2.3 - Qual o <i>lugar</i> do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras?.....	26
Capítulo III	
EXPERIÊNCIA TRÁGICA E PRÁTICAS DA LIBERDADE	
3.1 - Experiência trágica e práticas da liberdade.....	31
3.1.1. <i>Práticas da liberdade – “É inútil revoltar-se?”</i>	33
3.2 - Ensino de Filosofia e “cuidado de si”.....	34
Considerações finais.....	37
Anexo I	
Plano de Ensino: uma proposta de ensino de Filosofia	
.....	40
Referências.....	43

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir, inicialmente, sobre os conceitos de experiência, ação e prática, a fim de encontrar pontos de encontro entre eles, além de destacar a dimensão e a importância de tais conceitos para se pensar a indissociabilidade entre teoria e prática. Para isso, partimos de um diálogo com autores que contribuem para pensar o tema deste trabalho, assim como com autores que se ocupam com o campo de estudos sobre o ensino de filosofia e pensam sobre esses conceitos. A partir disso, percorremos um caminho de mobilizações e questionamentos em torno de uma experiência central – o Estágio na Escola-campo CEPAE. Essa trajetória desemboca na figura de Foucault, pensador que nos auxilia a pensar mais profundamente sobre os conceitos mencionados, sobretudo por estarem ligados a problematizações que dizem respeito ao tempo presente.

Assim, é em companhia de Foucault que, no segundo capítulo, discorremos sobre os conceitos de sujeito, experiência, ontologia do presente, poder, saber, subjetividade, dentre outros, que atravessam sua obra e são recuperados aqui dada a sua importância para refletir acerca da função das instituições escolares. Desse modo, partimos dos atores que a compõem para analisar o papel das/dos educadoras/es, com o foco voltado para as relações entre saber e poder que perpassam essa instituição na sua forma atual.

Já no terceiro capítulo, apresentamos a ideia de experiência trágica, ideia fundamental para se pensar os limites dados ao sujeito em uma experiência histórica; se o aparato saber-poder faz parte da *situação estratégica* das relações de poder da qual fazemos parte, é preciso pensar sobre as *práticas de liberdade*, ou seja, nas *ações* possíveis em nosso campo de batalha, para que asseguremos o espaço tático do exercício da liberdade nas relações de poder. Assim, a resistência/transgressão torna-se instrumento imprescindível de luta dos/das educadores/as, que por meio do *cuidado de si* podem pensar em novas formas de vida, a partir de uma experiência trágica.

Considerando a própria escrita deste trabalho como uma *experiência trágica* e uma *ação*, na medida em que buscamos pensar incansavelmente sobre as questões que nos interpelam, sem garantia de respostas, ele não visa a elaboração de programas ou projetos determinados. Pelo contrário, assim como pensa Foucault, as contingências dos acontecimentos abrem um campo enorme de possibilidades, que é, afinal, a fonte de riqueza das nossas experiências. Buscamos, então, exercitar o pensamento, abrindo os horizontes para as possibilidades de experimentações possíveis no campo da atividade filosófica que, em nosso trabalho, comporta também uma dimensão que busca pensá-la como *ação*.

CAPÍTULO I

Experiência, ação e prática

Quando sentimos que um acontecimento-verdade interrompe a continuidade da vida comum, temos que dizer aos outros: “Acordem! Chegou a hora de novas ideias e novas ações!” Mas para isso, nós mesmos devemos estar acordados. Nós, filósofos, não podemos dormir: Um filósofo é um pobre vigia noturno.

Alain Badiou

1.1 - Da experiência

Alain Badiou, em “A filosofia como repetição criativa” (2007), faz uma advertência às filósofas e aos filósofos sobre o valor das experiências a partir das quais podemos filosofar; por isso, seríamos “vigilantes noturnos” com uma tarefa incansável, já que deveríamos estar sempre acordadas/os para perceber, captar os acontecimentos. Não por acaso recorro à advertência de Badiou para começar este trabalho que é uma tentativa de refletir sobre o que me aconteceu [e ainda acontece], como aluna do curso de graduação em Filosofia-Licenciatura, na Universidade Federal de Goiás, sob a perspectiva de uma educadora aspirante a filósofa-educadora.

Nesse sentido, não há como pensar sobre isso, sem implicar-me com as situações e problemáticas que me perpassam: a velocidade com que os acontecimentos se passam, como nos ensina Jorge Larrosa Bondia¹; a constituição de subjetividades que, no tempo presente, visam a corresponder a um ideal sobre-humano de produtividade; os problemas reais em relação à educação brasileira quando se opta por fazer uma licenciatura em filosofia e os que podem ser detectados no percorrer dela, se, por exemplo, voltarmos um olhar mais atento para as relações de gênero, classe e raça, tais como elas se dão no nosso ambiente acadêmico.

Assim como Foucault se implica com as contingências históricas de determinado tempo histórico para pensar a constituição do sujeito e como se dá a validação dos critérios de verdade de uma atualidade, outros autores como Nietzsche e os da Escola de Frankfurt, também se ocuparam em fazer uma *ontologia do presente*, tentando compreender qual o campo atual das experiências possíveis para se pensar o sujeito localizado em um dado momento histórico.

¹ “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. (BONDIA. 2002, p. 21)

A questão [da ontologia do presente] centra-se sobre o que é este presente, centra-se sobre a determinação de certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros, o que é que no presente, faz sentido atualmente para uma reflexão filosófica. (FOUCAULT, 1994a, p.1499.v.II)

É, pois, pisando nesse solo que busco amparo e sustentação para o meu fazer filosófico e minhas reflexões sobre as contingências do nosso presente histórico. Pensando a partir do presente e dos acontecimentos que nos interpelam, o conceito de “experiência” em Foucault nos parece ser o mais pertinente, no contexto deste trabalho, como tentarei mostrar na discussão que segue. Compreendo, assim como várias/os autoras/es, que ela é algo caro para se pensar filosoficamente, uma vez que pode estar presente tanto na “prática”, quanto no pensar, e o que a caracteriza é a novidade, o espanto e o afeto. Alain Badiou (2007) ressalta a importância da experiência para o fazer filosófico, visto que, para ele, a filosofia é sempre uma forma de ressurreição; o devir, as experiências, acontecem, produzem novas filosofias, novas formas de pensar, em oposição às “velhas”, gerando uma dinâmica de morte e nascimento constante, e, por isso, sempre se repetindo. “A filosofia é o pássaro da sabedoria, e o pássaro da sabedoria é a coruja. Mas a coruja levanta voo quando o dia acaba. Filosofia é a disciplina que vem depois do dia do conhecimento, do dia das experiências, no início da noite” (BADIOU, 2007, s. p.).

Nessa perspectiva, não há como pensar filosoficamente sem estar-se implicada/o com a realidade, sem estar-se atenta/o ao que acontece. Entretanto, o que nos acontece é mais do que o que se acontece simplesmente. A experiência, voltando a Larrosa (2002), é aquilo com o qual estamos implicadas/os, com o qual conseguimos nos deter, nos demorar, com o qual nos deixamos afetar. Para isso, é preciso reconhecer-se vulnerável, aberto ao acontecimento, é preciso deixar-se cair, padecer ou sofrer – é preciso correr riscos. Ainda nesse texto de Larrosa, a partir de uma análise etimológica da palavra, percebemos que tanto nas línguas germânicas quanto nas latinas o termo está radicalmente ligado ao perigo e à travessia - no latim *experiri* o radical *periri* se encontra em *periculum* (perigo); já na raiz indo-europeia, *per* se relaciona com passagem.

Assim, à luz do entrelaçamento entre experiência e fazer filosófico e atentas/os ao perigo, à vulnerabilidade, à exposição - e não a “posição”, “oposição” ou “proposição”, como sugere Larrosa (2002) - podemos sentir-nos afetados, podemos modificar nosso modo de pensar. A propósito, Deleuze & Guattari dizem que pensar e experimentar são atividades indissociáveis: “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a

experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 136).

Nesse sentido, tenho tentado experienciar a atividade docente, tanto como estudante, quanto estagiária e futura professora. A indissociabilidade entre teoria e prática, fazendo da Filosofia também um “modo de vida”, assim como propunha Foucault, em consonância com pensadores da Antiguidade - a exemplo de Sócrates e das várias correntes filosóficas do período helenístico -, têm guiado e iluminado os caminhos que venho percorrendo no meu fazer filosófico.

1.2 - Entre a ação e as práticas

Ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de Filosofia da Universidade Federal de Goiás, tive a oportunidade de participar de alguns programas importantes para minha formação, os quais alguns são (1) o programa de Estágio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada em Educação, (2) o programa de Estágio não obrigatório, o qual se deu em um colégio privado de Goiânia e (3) o programa de Residência Pedagógica, no qual pude conhecer diferentes realidades da escola pública goianiense. Além disso, as aulas e os encontros organizados para além da formalidade curricular, visando discussões sérias e filosóficas sobre o presente e o que nos interpela, foram fundamentais para meu caminhar filosófico.

A exemplo dessas aulas e desses encontros mencionados, cito diversas rodas de conversas, organizadas tanto pela Fafil (Faculdade de Filosofia da UFG), quanto pelo Centro Acadêmico de Filosofia, gestão Levante, essenciais para minha formação – “Roda de conversa sobre misoginia na universidade”, “Café filosófico: filosofia como ação”, reuniões sobre a conjuntura política em relação à educação, “Mesa redonda: A práxis como Filosofia”, dentre outras. Além disso, em mais de uma disciplina tivemos a oportunidade de elaborar cartas à professoras/es, embasadas teoricamente, com o objetivo de implicá-las/los com nossa formação, com o que estávamos lendo, trazendo-as/os para fazer parte de nossa experiência. Pudemos, também, entrevistar várias/os delas/deles, construindo um repertório plural de vivências e visões filosóficas sobre o fazer docente.

Nas experiências citadas, tanto alunas/os, quanto professoras/es da unidade estavam implicados no pensar sobre esses temas, tornando a dinâmica professor/a-aluno/a mais fluida, circular, potente e honesta. Pensando com Foucault, percebo que nesses espaços pudemos experimentar a liberdade, movimentando as dinâmicas de força, e buscando pensar nos modos

pelos quais estão estruturadas na sociedade em que vivemos e reproduzidas nas nossas universidades. Ainda que o termo “relações de poder” não fosse utilizado, estávamos experienciando a liberdade, sob a ótica foucaultiana – pensar sobre os cortes de verbas à educação, sobre os papéis sociais de gênero, sobre as diferentes vivências decorrentes das questões de raça, requer pensar sobre as relações de poder existentes.

Por meio do pensamento de Foucault acerca da experiência, pude elaborar e aprofundar quais os campos de possibilidades do presente. Assim como todos os outros, *eu*, sujeito localizado neste tempo histórico, sou/somos perpassada/as/os por vários discursos e constituída/as/os por vários dispositivos. A atuação desses dispositivos (os discursos narrativos, as prisões, as escolas) é feita por uma prática. Entretanto, a prática voltada para a liberdade, em que conseguimos questionar os jogos de força a fim de alterarmos as dinâmicas dadas, é possível - é o que Foucault chama de estética da existência. Dessa maneira, pude notar várias práticas durante minha formação no curso de Filosofia da UFG que corroboraram uma formação e um pensamento livre.

Nas salas de aula do curso de Licenciatura da Filosofia, por exemplo, recorrentemente nos detivemos em uma palavra, em um conceito, e tentamos, a partir do esforço do pensamento, da pesquisa e do estudo, compreender melhor o seu significado. Não só a partir do pensamento individualizado, mas também do coletivo; não só por meio de discussões entre colegas, mas também de discussões com os textos; não só por meio do coletivo, mas também a partir da escrita solitária; não só por meio da validação de um acerto em uma “avaliação”², mas também pelo “erro”; não só pelo fazer, mas também pelo refazer. Ora, as ações citadas não poderiam ser consideradas formas de experiência, nos termos de Larrosa? De todo modo, foi por meio delas que me senti interpelada, angustiada, incomodada e pude construir algo por meio da memória dos que vieram antes de mim e dos que estão comigo. Nos termos de Badiou, em que a Filosofia pode ser compreendida como uma *ação*. Foi por meio dessas ações que vislumbrei estar me aproximando de fazer filosofia – uma ação intermediada pela experiência que sempre volta a acontecer, por isso seria uma repetição criativa.

Para esta segunda tendência, a filosofia não é necessariamente uma questão de escola, de aprendizagem, de transmissão e de professores. É uma remessa gratuita dirigida de ninguém para todos. Como Sócrates falando aos jovens nas ruas de Atenas; como Descartes escrevendo cartas para a princesa Elizabeth; como Jean-Jacques Rousseau escrevendo suas confissões; ou as obras de Sartre; ou como, se você me desculpar o toque narcisista, meus próprios romances e obras. A diferença é que a filosofia não é mais conhecimento, ou conhecimento do conhecimento. É uma ação. (BADIOU, 2007, s.p.)

² Nos termos em que Delbó (2012) discute a avaliação, como uma metodologia no ensino de filosofia, tal como a autora a apresenta no texto “Tramas da filosofia: entre o pensamento e a avaliação”.

Dessa forma, a Filosofia se manifesta como uma ação que representa o pensar radical, o inconformismo, a busca pela saída da mediocridade orientada por uma revolta lógica, nos termos do autor. Ou seja, é uma ação decorrente do inconformismo frente a um pensamento dominante, visto que o trabalho da reflexão resulta em outras e novas concepções; é uma mudança de vida. A Filosofia, então, mais do que experiência, entretanto, indubitavelmente orientada por ela, seria ação. Assim, diversas ações foram manifestadas decorrentes das experiências vivenciadas tanto em sala de aula, quanto nas escolas; os debates extra sala com as/os colegas sobre o que se havia experienciado, a realização de atividades com os/as estudantes surgidas a partir dos acontecimentos, e a realização de eventos buscando a experimentação, como já mencionado.

A ação por meio de práticas, e aqui pensamo-las sob a perspectiva de Foucault em sua 3ª fase, esteve vinculada a um trabalho consistente em direção a elaborações e construções acerca do que seria a prática docente enquanto professoras/es-filósofas/os. Sobre a prática, Foucault diz que é a partir delas que os discursos são reproduzidos e que os sujeitos são constituídos, na mesma medida em que podem lutar em relação a elas. Além disso, é a partir de uma “prática de si” que se pode caminhar no sentido de uma ética do “cuidado de si”. Ainda que as práticas sejam permeadas pelas relações de poder, é a partir delas que se pode resistir e/ou lutar: escolher não jogar o jogo dado.

Em relação a isso, tanto no Estágio “obrigatório”, quanto no Programa de Residência Pedagógica, concomitantemente às idas aos colégios, as aulas aconteciam, onde ocorriam as discussões das diferentes vivências dos grupos, das diversas ideias surgidas, do entendimento dos textos lidos. A prática nas escolas foi constante e gradualmente orientada pelo que fazia sentido.

Falar de uma prática voltada para o sentido do que estamos fazendo nas escolas significa falar de relação entre teoria e prática. Uma relação que envolve um conjunto de atividades que merecem ser consideradas quando não estamos somente no campo de estágio, mas, na sala de aula ou reunidas/os em grupo, fora dela, para pensar/estudar o tema de uma aula a ser dada na escola; quando nos enveredamos pelos caminhos da pesquisa, das tantas leituras, com vistas à elaboração de um plano para essa aula; quando esse plano é refeito depois da discussão com as/os professoras/es e as/os colegas e em virtude disso, fazendo-nos retornar ao exercício constante de avaliação de nossas práticas. Ao mencionarmos essas atividades com as quais estamos permanentemente envolvidas/os no nosso curso de licenciatura queremos mostrar que o trânsito entre teoria e prática é de mão dupla e é nele que

trafegamos, quer estejamos dentro ou fora da sala de aula enquanto vivenciamos nossa experiência formativa.

Pensando no contexto da educação brasileira, foi também imprescindível pensar para além dos pressupostos. Deleuze e Guatarri em *Kafka: por uma literatura menor* (2015), distinguem a literatura menor da literatura maior. Rodrigo Peloso (2009), apropriando-se desses conceitos, distingue a filosofia menor da filosofia maior. Ele pontua que, para que a primeira aconteça, é preciso “multiplicidade, singularidade, idiotia e má vontade”. Pois, foi a partir disso que pretendia fazer filosofia – com a má vontade de entender pressupostos sobre a educação e buscando compreender as singularidades e as multiplicidades existentes. Tentando, portanto, formular problemas novamente e não meramente tentando encontrar soluções para problemas que supostamente já existem, problemas esses denominados de “imagens dogmáticas” por Deleuze.

Nesse sentido, acerca da vivência na escola-campo CEPAE, do estágio “obrigatório”, é importante destacar que esta foi orientada por indicações de leituras presentes nos planos de curso das disciplinas de Estágio. Todo o Estágio consistiu, por 4 (quatro) semestres, no desenvolvimento de uma pesquisa orientada por minhas inquietações a partir das minhas experiências – seja na escola, na sala de aula ou fora da instituição acadêmica. Assim, no decorrer desse percurso, na medida em que ia procurando respostas para os primeiros incômodos, as leituras de Foucault provocaram em mim diversos questionamentos. A atuação neste Estágio foi especial, visto que mais do que observar o que acontecia, foi preciso perceber com atenção e conscientemente o que me acontecia e o que me incomodava; foi preciso demorar-me no incômodo. Elaborar o que me angustiava não foi fácil, tampouco buscar respostas a isso. Nesse sentido, concordo e caminho ao encontro de Badiou novamente (2007), que cita poeticamente Wallace Stevens: “devemos fazer nossos pensamentos durarem a noite toda”; o/a filósofo/a é um/a pobre vigilante noturno porque deve estar sempre acordado, atento, pensando sobre as suas experiências.

1.3 – Ensaios de práticas da liberdade

Nos dois primeiros Estágios, a questão da “liberdade” me inquietava, uma vez que estava sempre presente em minhas preocupações e observações. Observara, por exemplo, nas minhas idas à biblioteca e nas oficinas de experimentação filosófica,³ que as crianças da

³ Programa de Experimentação Filosófica com Fotografias, desenvolvido pelo professor Fabrício David de Queiroz com os 5º anos do Ensino Fundamental, do CEPAE.

instituição tinham mais interesse e motivação para ler e aprender do que os adolescentes. Supus que isso ocorria por serem mais livres, ou seja, por terem mais oportunidade e espaço para criarem e se manifestarem. A subjetividade destas ainda não estava constituída como a dos adolescentes e adultos, que já há muito eram interpelados pelos dispositivos de poder, por isso era comum presenciar momentos espontâneos que fugiam da lógica dominante – a experiência parecia ser mais recorrente, visto que não se preocupavam com o imediatismo e ainda estavam pouco vinculadas à lógica das redes sociais, ou seja, o tempo do *Kairós* prevalecia. Ao mesmo tempo, acordos entre professor-aluno que induziam a autonomia da/do estudante, como os de ir ao banheiro sem pedir “permissão”, me interessavam. Nesse sentido, ficou perceptível que existem relações de poder - seja entre adolescente-professor, criança-professor, aluna/o-aluna/o, sociedade-criança, adolescente-redes sociais - que nos cercam e nos constroem, tanto em sala de aula, quanto fora dela, e que essas relações nos formam.

Sobre essa relação entre as crianças e o aprender, comecei a direcionar meu olhar para a grande aproximação entre o que compreendemos por “infância” e “filosofia”. Nesse sentido, vale lembrar aqui o alerta de Sílvio Gallo quando se refere a esse tipo de saber (a filosofia) - que possui uma história de mais de dois mil e quinhentos anos -, para pensar o seu ensino que “precisa estar atento a essa vitalidade e a essa história”. Gallo (2007, p. 15) traduz essa sua constatação na forma de três alertas ao professor de filosofia. Seleciono o terceiro alerta: “Atenção à criatividade: se precisamos estar atentos à história, é necessária, porém uma recusa da tradição para a emergência do novo”. O alerta de Galo faz-nos pensar no espanto (*thaumadzein*)⁴, a curiosidade e o vislumbrar diferentes possibilidades - a “liberdade”, própria dessa ideia e do fazer filosófico, deveria ser objeto de estudo, o que não parecia ser possível, sem a análise das relações de poder existentes nas instituições, tal como Foucault trata dessas relações que podem ser observadas em todos os espaços: desde a interação entre as/os alunas/os, professoras/es e alunas/os até a forma como as salas são organizadas.

Ainda incomodada com a questão da “liberdade” e as implicações que as relações de poder têm sobre ela, continuei minhas observações na escola-campo. Nas aulas do professor Fabrício David de Queiroz, observei que existia um acordo entre ele e as/os estudantes sobre a ida ao banheiro: o docente não exigia que pedissem para sair da sala. Considero que essa foi

⁴Sobre o espanto, recolhemos de um texto de Hannah Arendt (1993, p. 111) uma passagem esclarecedora: “*Thaumadzein*, o espanto diante daquilo que é como é, segundo Platão, é um *pathos*, algo que se sofre e como tal é muito diverso da *doxadzein*, da formação de uma opinião sobre alguma coisa”. E complementa: “O filósofo [...] distingue-se dos seus concidadãos não por possuir alguma verdade especial da qual a multidão esteja excluída, mas por permanecer sempre pronto para experimentar o *pathos* do espanto, e portanto, para evitar o dogmatismo dos que têm suas meras opiniões” (p. 113).

uma maneira de proporcionar maior autonomia às/aos estudantes, que souberam lidar com a responsabilidade implicada no gesto do professor, visto que poucas/os saíam, e as/os que o fizeram, logo retornavam. Acordos como esse, em que a/o estudante é incentivada/o a governar a si mesmo, parecem melhorar a dinâmica social da sala de aula, gerando menos conversas que fogem muito ao propósito da aula e proporcionando uma relação entre professor/a e aluna/o mais respeitosa.

Visando identificar da forma mais verossímil possível a “identidade” do colégio, para que pudesse, em certa medida, conhecê-lo, fiz um diagnóstico sobre minhas impressões acerca da instituição, abarcando tanto a estrutura física - isso porque, já orientada pelas leituras em Foucault, compreendia que a arquitetura molda subjetividades - quanto as concepções gerais das/os alunos e das/os professoras/es sobre a escola e sobre as aulas de filosofia. Para isso, recorri a diversos instrumentos de análise no Estágio: observação e registro da infraestrutura da escola-campo, conversas com as/os estudantes, as quais foram gravadas, e observação das aulas da disciplina em questão.

Assim, (i) participei de aulas de Filosofia dos professores Fabrício David de Queiroz e Evandson Paiva Ferreira, ministradas para o Ensino Médio no período em que realizei a pesquisa (2023-2024); (ii) com o objetivo de conhecer a estrutura do colégio; (iii) as didáticas utilizadas por eles; (iv) e a relação das/os estudantes com a escola. Para tanto, (v) um encontro com discentes do 2º ano (quatro estudantes) e do 3º ano (uma aluna), todas/os alunas/os do professor Evandson Paiva Ferreira, foi de suma importância para conhecer mais de perto as/os estudantes. A conversa que animou o encontro com esse grupo de cinco estudantes partiu de quatro perguntas.⁵ Sobre as respostas a elas, pude concluir que era consenso o fato de a infraestrutura do colégio ser ótima (alguns disseram ser “a melhor coisa da escola”) e todos estavam de acordo que a filosofia conduz a alguma mudança de pensamento, “mesmo que pequena” (aluna do 3º ano do E.M.). Além disso, todos levantaram sugestões de mudança nas aulas, seja em relação à exigência de “bom” comportamento (ou seja, uma maior “disciplina” dos corpos), seja em relação à promoção de mais debates nas aulas, a fim de “despertar o sono dos alunos” (aluno do 2º ano do E.M.). No entanto, na última pergunta as respostas variaram; enquanto alguns disseram que a aula de Filosofia era a sua preferida, outros disseram que não gostavam da disciplina.

⁵ Perguntas: 1 - vocês consideram que a infraestrutura física do colégio é satisfatória?; 2 - vocês diriam que as aulas de filosofia são transformadoras?; 3 - vocês pensam que algo poderia ser mudado nas aulas?; 4- vocês gostam das aulas de Filosofia?.

Para comparar e analisar o que foi dito na conversa com as/os estudantes, acompanhei duas aulas de filosofia do segundo ano do ensino médio, nas quais observei muita dispersão na turma, principalmente por parte de alunas/os que ocupavam as cadeiras ao fundo da sala. Muitos dormiam ou utilizavam o celular para outros fins que não o de estudar. Sobre isso, em minha conversa com elas/es, ouvi relatos sobre o problema da dispersão, que se confirma com o fato de vários colegas terem o costume de dormir durante as aulas de filosofia, como observado.

Correlacionando a conversa com as aulas, pude chegar a algumas conclusões (ainda que provisórias): a disciplina de Filosofia é considerada uma das mais convidativas, justamente em razão de os professores não se deterem em métodos tradicionais (observação de todos os estudantes) e uma das que mais se preocupa em discutir o contexto sociocultural em que vivemos – os professores promovem muitos debates sobre temas da atualidade e induzem ao pensamento acerca do presente e da realidade que cerca os estudantes. Por isso, a disciplina parece ser a que mais tem condições de proporcionar uma outra forma de lidar com as relações de poder, visto que de certa forma busca se ater a uma “ontologia do presente”, tentando pensar sobre o “atual” e o que pode ser diferente. Ademais, o problema da “dispersão” e do uso de celulares, algo que me incomodava e ainda me incomoda: por que alguns estudantes parecem resistir às aulas de Filosofia? Nesta etapa, essa foi uma pergunta provocadora de angústia.

Já correlacionando a infraestrutura da escola com o que ouvi das/dos alunas/os, busquei ter um olhar atento para o espaço, relacionando suas falas com as minhas próprias observações: as salas sempre limpas, os ambientes interativos e permeados de decorações (origamis, frases inspiradoras), a grande quantidade de árvores, as paredes das salas decoradas por elas/es etc. Essas condições pareciam afetar bastante as/os estudantes, influenciando no desejo de estar na instituição e, concomitantemente, de aprender, já que podiam atuar e exercer a liberdade de expressão, de alguma maneira, na relação sujeito-escola - seja manifestando suas próprias artes, seja caminhando mais livremente pelo espaço. Assim, é nítida a influência da arquitetura nos modos de constituição dos sujeitos da escola-campo do Estágio.

Nesse sentido, algumas perguntas inquietaram-me no Estágio: (i) Qual a relevância das relações de poder em se tratando da constituição de subjetividades?; (ii) Como interpretar a resistência de alguns alunos com as aulas de Filosofia?; (iii) Qual o papel da/o professor/a e de, de que modo ela/ele participa do processo de subjetivação de suas alunas e alunos?; (iv) A “liberdade” estaria implicada com impor ou não impor limites?; (v) O que realmente

significaria o exercício da “liberdade” nas aulas de Filosofia?

A partir da elaboração dessas perguntas, me aprofundi em leituras que esclareceram noções de subjetividade, relações de poder, saber, liberdade e cuidado de si. Por meio desse aprofundamento, compreendi, lendo Foucault, que as subjetividades podem ser produzidas pelo poder disciplinar e que as relações de poder, em constante movimento, nos formam, nos oprimem e nos libertam. Tais pensamentos se solidificaram ao longo da experiência de Estágio ao observar que os alunos apresentavam resistências ao processo de ensino-aprendizagem, na mesma medida em que nós, educadoras/es perpetuamos certos saberes próprios da modernidade na instituição escolar. Além disso, partindo da suspeita de que existia um descompasso entre o modo de produção das subjetividades no mundo contemporâneo e o que a instituição escolar projeta para as/os jovens, foi importante manter vivos os questionamentos e as inquietações que permearam as práticas no Estágio e podem ser traduzidos nessa pergunta: *seria possível uma nova dinâmica das relações de poder nas aulas de Filosofia?*

Nesse sentido, no exercício das atividades no campo de Estágio, coloquei em prática o que eu compreendia até então. E, com isso, fazendo experimentações, enquanto “sujeito da experiência”⁶, consciente de que uma problematização sobre as relações entre saber e poder são exercidas no campo de uma microfísica e delimitadas por contingências históricas. Busquei, então, com minhas experimentações nas práticas de ensino, enquanto estagiária, mantê-las conectadas com o movimento do meu pensamento. Isso se deu ao longo de todo o processo de gestação da pesquisa, que resulta de um exercício de mim mesma enquanto sujeito-educadora *implicada* com o modo pelo qual se dão as relações de poder nas instituições escolares, cada uma delas regida por uma racionalidade específica. Digo isso, tomando como referência o relato da experiência no Estágio Não-Obrigatório e no programa de Residência Pedagógica. Nas duas escolas, é perceptível que as relações de poder relacionadas à classe, gênero e raça afetam direta e profundamente as subjetividades das/dos alunas/os, como será mostrado no segundo capítulo.

Para encerrar a discussão da proposta deste capítulo, é importante reafirmar que as reflexões que seguem, sobre o ensino de filosofia, aliada à prática indissociável do pensar, possibilitaram mais uma ação rumo à uma nova experiência: a escrita deste trabalho. Assim, como diz Badiou (2007, p.131], “o futuro da filosofia é, tal como o seu passado, uma repetição criativa. Devemos fazer com que nossos pensamentos durem a noite toda para sempre”.

⁶ O conceito de “sujeito da experiência” é um dos fios condutores do segundo capítulo.

CAPÍTULO II

Breves reflexões sobre o ensino de Filosofia à luz de Foucault

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse duplo constrangimento político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos.

Foucault
(1995, p. 239)

2.1 – *Quem é o sujeito da experiência?*

As reflexões a seguir dizem dos pensamentos que me acompanharam e vem sendo gestados no bojo das experiências relatadas no primeiro capítulo, as quais mudaram minhas concepções sobre a educação brasileira e burilaram minhas intenções enquanto educadora. Um aprofundamento desse relato, porém, faz-se necessário visando compreendermos *quem é* especificamente o sujeito da experiência de Foucault, e, conseqüentemente, o que o constitui. Feito isso, é necessário refletirmos sobre *como* esse sujeito está situado nas instituições escolares e o lugar do ensino de Filosofia nelas.

Antes de tudo, cabe destacar que, alguns anos antes de sua morte, Foucault esclarece que o estudo do poder, do saber e dos dispositivos relacionados a eles, bem como da subjetividade, tinha uma precisa pretensão: entender como os sujeitos se formavam e se constituíam. Sua obra é, então, um estudo histórico-filosófico sobre tal objeto, objetivando uma experiência de nós mesmos enquanto sujeitos históricos. Nas palavras dele próprio:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (...) Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. (FOUCAULT, 1995: 231-232)

À luz disso, a experiência histórica do sujeito está relacionada a três eixos: o saber, o

poder e a subjetividade. Sob o pano de fundo destes eixos⁷, está o conceito de *ontologia do presente*, inerente ao pensamento foucaultiano. Assim, quando Foucault fala de uma “experiência”, esta não é uma qualquer, mas uma experiência singularizada, delimitada pelas contingências históricas, ou seja, pelos saberes presentes e perpetuados em determinado momento histórico. Consequentemente, está delimitada também pelas relações de poder vigentes, que limitam o espaço amostral de experiências possíveis para a formação do sujeito.

A relação entre a *ontologia do presente* e o *sujeito da experiência*, então, faz-se na recusa de universalizar tal sujeito, mas, pelo contrário, pensá-lo localizado, situado, perpassado e constituído por questões culturais, históricas e sociais de uma atualidade⁸. Assim, não se pode pensar o sujeito distanciado de sua singularidade ou de seu presente - a análise histórica, imprescindível no pensamento foucaultiano, não é menos importante que a busca do autor em compreender *quem* é o sujeito, já que essa busca parte das condições históricas de uma determinada época. A utilização de métodos investigativos meticulosos pautados na história para analisar como determinadas noções de moralidade e jogos de verdade foram construídos ao longo do tempo, desvendando quem ou “o quê” detém o poder de ditar saberes segundo determinada época histórica, são um modelo disso. A loucura, por exemplo, já esteve em “posse” da Igreja no período da Idade Média, enquanto hoje, está em “posse” da medicina, especificamente da psiquiatria, a qual dita quem se enquadra na figura do “louco” ou não.

López (2011), ao falar sobre a experiência histórica, diz que, na obra *História da sexualidade (1985)*, Foucault tenta compreender quais foram as experiências possíveis, dado o que foi constituído e perpetuado ao longo do tempo, por meio de discursos, como “apropriado” e “normal” no que tange à sexualidade. As relações de poder, constituidoras do saber e reforçadas por dispositivos, tornaram possível que tais saberes se fundassem como verdadeiros. Assim, as experiências dos sujeitos são singularizadas na mesma medida em que as condições culturais propiciam; os acasos e as contingências históricas produzem discursos

⁷ Relembro aqui os tópicos principais do programa de estudos de Foucault, na primeira fase, a do “*saber*” (1961-1969): “a análise do discurso, a experiência literária, a arqueologia dos sistemas de pensamento, a *episteme*, etc.”; [na segunda], o *poder* (1970-1976): a genealogia dos dispositivos de controle social, os sistemas disciplinares, o panóptico, etc.[Por fim] a *subjetividade* (1977-1984) : os estudos acerca da maneira em que os sujeitos são levados a se colocar, diante de si mesmos, como objetos de saber e ação moral: os exercícios espirituais, as artes da existência, etc.” (Cf. LÓPEZ (2011, p. 43; os itálicos são meus).

⁸ A noção de atualidade aparece de duas maneiras diferentes em Foucault. “A noção de atualidade aparece de duas maneiras diferentes em Foucault. A primeira consiste em destacar como um acontecimento - por exemplo, a cisão entre loucura e não-loucura - não somente engendra uma série de discursos, de práticas, de comportamentos e de instituições, mas se estende até nós. ‘Todos esses acontecimentos, parece-me que os repetimos. Nós os repetimos em nossa atualidade e eu tento compreender qual é o acontecimento que presidiu nosso nascimento e qual é o acontecimento que continua, ainda, a nos atravessar’”. (Cf. REVEL, 2005, p.20)

que constituem tais sujeitos. Não por acaso, fala-se recorrentemente em possibilidades na filosofia foucaultiana. Isto porque, Foucault diz com clareza: tudo é contingente e tudo pode mudar, uma vez que o sujeito é sempre fruto de uma experiência histórica:

Uma história que não seria aquela que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. (FOUCAULT, 1994b, p.12).

2.1.1. Poder, saber e subjetividades

Foucault observa que o *poder*; longe de ser uma substância - e intrínseco às relações humanas -, são ações sobre ações, maneiras de exercer influência sobre o outro, governando e conduzindo condutas. Dessa maneira, não há um poder horizontal por meio do qual um determinado alguém produza discursos e/ou os reproduza; as relações de poder são multidirecionais e circulares, e, portanto, podemos tanto ser governados quanto governantes. Isso não exclui, todavia, a ideia de um poder institucionalizado, o do Estado. Entretanto, torna-se claro que o poder é muito mais do que meras ordens advindas “de cima” – está presente em todo lugar, não é horizontal, mas microfísico; o poder faz parte da constituição do sujeito, porque produz subjetividades.

Assim, quando em uma escola as carteiras são alinhadas de forma que o professor visualize todos sob o olhar de vigilância, uma determinada subjetividade está sendo produzida decorrente dessa mesma vigilância. Da mesma forma, a maneira como prisões e manicômios são estruturados, dizem de como o elemento da consciência constante é fundamental para que os próprios sujeitos se vigiem, tal como estabelecido na tradição cristã pelo poder pastoral. As prisões, os hospitais, os manicômios e as escolas, então, possuem racionalidades semelhantes, a fim de disciplinar, conter, docilizar e, portanto, assujeitar os corpos.

É a partir disso que podemos compreender como as subjetividades são formadas pelas relações de poder; por meio das últimas, os indivíduos são condicionados a determinados comportamentos, tornando-se sujeitos. O condicionamento desses comportamentos se dá com o aparato de diversos dispositivos - o panóptico, as estruturas dos hospitais, os discursos de verdade, a vigilância, etc. Os dispositivos, então, capturam, conduzem e governam as almas sem transformar os sujeitos, porém, em meros alvos de um poder repressivo. Daí que todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual não atuaria como dispositivo de governo, mas como mera coação externa. (LÓPEZ, 2011, p. 10)

O poder aqui não é visto sob a luz de um juízo moral dicotômico, no qual se considere

“bom” ou “mau”, mas como uma força que não pode ser ignorada, já que está presente em todos os lugares. Não há como desfazer-se das relações de poder, por isso não há como fugir da responsabilidade de compreendê-lo: ou nos deixamos ser governados, ou governamos.⁹ Da mesma forma, os dispositivos não são um “acidente produto do azar ou a maldade humana, mas a maneira pela qual os corpos se tornam sujeitos” (LÓPEZ, 2011, p. 10).

Tendo isso em vista, o poder pastoral, pano de fundo do mundo moderno, ditou as regras do jogo da contemporaneidade: a invisibilidade do poder, exercido de maneira capilar, é importante para que este tenha ainda mais sucesso. Nas escolas, os participantes da instituição já são peças dadas, movidas pela racionalidade da arte de governar do mercado e pela racionalidade interna de cada uma. Assim, quando se obedece ao tradicional posicionamento das carteiras enfileiradas, em sala de aula, a instituição reforça o brado da “ordem e progresso” do nosso hino nacional, cantado com frequência acaloradamente em quartéis militares (e antes das partidas de futebol). Não é uma coincidência; como diz Foucault:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...]. A coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

As relações de poder são, assim, inúmeras, complexas e circulares - participamos de várias relações que intersectam outras várias e cada uma possui suas próprias complexidades. Assim, o poder não é uma substância, mas algo que se exerce através das relações humanas; as relações humanas, então, são a fonte pela qual podemos analisar como certos “modos de ser”, certos desejos e certas demandas estão sendo produzidas. A análise das estruturas das relações visa uma compreensão de como o poder se dá:

pois “relação” é o nome do que se designou por “estrutura”. Em vez de um mundo feito de sujeitos ou então de objetos e sua dialética, de um mundo em que a consciência conhece seus objetos de antemão, visa-os ou é, ela própria, o que os objetos fazem dela, temos um mundo em que a relação é o primitivo: são as estruturas que dão seus rostos objetivos à matéria. Nesse mundo, não se joga xadrez com figuras eternas, o rei, o louco: as figuras são o que as configurações sucessivas do tabuleiro fazem delas. (VEYNE, 2008, p. 275)

Atentemo-nos para a relação entre saber e poder, tendo em vista que o saber é um

⁹Foucault diz: “eu chamo de ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. (1994c, p. 03)

instrumento sem o qual o poder não pode ser exercido; é o que sustenta, por exemplo, os regimes de verificação, definindo a normalidade e a anormalidade. Dessa forma, o poder produz saber, tanto o quanto o saber produz poder. Como podemos ver, o poder, em Foucault, é também positivo, constituindo e formando saberes; ele não é simplesmente o que repreende, não se reduz ao “não”, mas constitui, forma, condiciona, sujeita.

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. ... O poder, longe de impedir o saber, o produz. (FOUCAULT, 1979, p. 148)

A exemplo disso, em *História da loucura* (1978), percebemos que a loucura foi um conceito criado e recriado diversas vezes, de acordo com as configurações socioculturais de dado momento histórico. O saber, o que consideramos ser verdadeiro, então, é constituído historicamente, ou seja, na mesma medida em que as condições de possibilidades das ideias existem, fabricando *epistemes*. É preciso pensar então nos saberes que temos compartilhado e naquilo que constitui as nossas subjetividades, tanto as das/os estudantes, quanto às das/os educadoras/es brasileiras/os. O que sabemos é que a realidade brasileira atual tem, nessa perspectiva, suas próprias problemáticas e suas próprias relações de poder: o Brasil, país colonizado e historicamente desigual se sustenta através de dinâmicas de forças que podemos quase enxergar a olho nu.

2.2. Para *que* a escola?

Na obra *Vigiar e Punir* (1987), Foucault faz uma análise genealógica, pontuando as semelhanças entre a escola, as prisões e os hospitais, enquanto instituições disciplinares, e caracteriza o espaço disciplinar como “(...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados (...)” (FOUCAULT, 1987, p. 221).

Nessa perspectiva, a escola é um dos importantes espaços de disciplinarização dos corpos, de assujeitamento. Como diz José Policarpo Júnior (1998, p.15) , “a educação assegura seu lugar privilegiado nesse processo de encarceramento. Também nela se configura o funcionamento da ideologia”. Assim, quando pensamos na educação contemporânea, nos deparamos tanto com a tentativa de adestramento, quanto com a reprodução irrefletida de conteúdos programáticos visando, muitas vezes, a formação de mão-de-obra para fazer parte

do jogo econômico neoliberal. Recorrentemente ouvimos falar, também, na importância de uma “educação para a cidadania”, objetivo indicado na BNCC¹⁰. Como pontua Kohan (2000, p. 145), entretanto, essa cidadania parece ser nada mais que um mito, visto que os “cidadãos” tornam-se apenas “consumidores”. O espaço escolar, então, mostra-se como um ambiente em que o indivíduo aprende a se docilizar, aprende as regras sociais e o que deve ser feito para que seja “aceito” em uma sociedade. Através de discursos e práticas de colegas e professores, aprendem quando devem sentar-se, quando devem falar, aprendem que há adultos que os vigiam, porque são “autoridade”; aprendem que uma determinada sexualidade é correta; aprendem o que é “loucura” e o que é “normalidade”, enfim, aprendem a ser sujeitos assujeitados.

Questionamo-nos, então: *quem somos nós nas instituições educacionais?* Para responder a essa pergunta, é preciso lembrar, como observa Paula Sibilia em *Redes ou Paredes*, que a escola não é uma instituição que sempre existiu, ou seja, não é a-histórica: ela foi criada. Sabendo disso, é importante notar *para quê* foi criada; a instituição surgiu a partir da criação da “infância”, no período Moderno, para que fosse possível “transformar a carne terra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial” (SIBILIA, 2012, p.29). Dessa forma, não surpreende que ainda seja um lugar em que os corpos estejam presentes para que sejam docilizados e preparados para uma atuação técnica, em que pouco se reflete sobre o sujeito e sua própria constituição; muitas vezes não se vê a necessidade de experienciar a própria liberdade.

Acerca das relações de poder, é importante pontuarmos a dificuldade de democratização da educação brasileira. Depreende-se que, por mais que a constituição brasileira assegure uma educação de qualidade para todos os cidadãos (inciso VII, art. 206, da constituição de 1988) -, nosso Estado não consegue cumprir com o direito mencionado, produzindo grupos de subjetividades muito distintas entre si. A educação brasileira de qualidade, ou seja, aquela em que os/as estudantes tenham acesso a recursos, tanto quanto a profissionais bem formados - que possam, inclusive, refletir sobre a função da escola, possibilitando novas formas de subjetivação - está longe de ser um direito garantido a todas e todos.

Além disso, uma matéria da BBC de 2023, apresenta uma pesquisa recente do Unicef,

¹⁰ Competência Específica 5 das Ciências Humanas e Aplicadas ao Ensino Médio: “O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 20/12/2023

braço da ONU para a infância, apontando que na América Latina, cerca de 16 milhões de crianças e adolescentes, entre 10 e 19 anos de idade, têm algum transtorno mental. Aponta, ainda, que “mais de 10 adolescentes tiram a própria vida diariamente na América Latina. É a terceira principal causa de morte na faixa etária de 15 a 19 anos”¹¹. Outra pesquisa da BBC, também de 2023, anuncia: “Alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos”, apontando um mapeamento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no qual 69% dos estudantes da rede estadual paulista apresentam sintomas ligados à depressão e à ansiedade.¹²

Pensando nisso, notamos que a escola é um dos únicos ambientes comum a todos ou quase todos; é lá onde, enquanto jovens, ocorrem as nossas primeiras experiências. É o lugar, portanto, que almeja apresentar o mundo aos sujeitos, e proporciona acontecimentos formativos; não por acaso, influencia de forma incomparável a constituição dos sujeitos. Por esse motivo, se pretendemos contribuir para a construção de novas subjetividades na contemporaneidade, as relações que ocorrem no âmbito escolar não podem ser negligenciadas. Se levamos em conta que nossas/os estudantes, perpassadas/os por essas relações, estão adoecidas/os e, ao mesmo tempo, mobilizadas/os pelas questões inerentes a elas, é necessário que pensemos e reflitamos sobre elas, a fim de questionarmos nossas experiências enquanto sujeitos.

Nesse sentido, os atores das instituições escolares não podem se esquivar de tentar compreender como as relações se dão, visto que não se pode renunciar à própria responsabilidade nessas relações - todos somos capazes de conduzir as ações dos outros, nas palavras de Foucault. Nós, enquanto educadoras/es, portanto, podemos e iremos governar as ações de nossas/os alunas/os. Isso não significa que as relações de poder minem a liberdade dos sujeitos, pelo contrário: “O poder se exerce unicamente sobre ‘sujeitos livres’ e apenas na medida em que são livres”(FOUCAULT, 1995, p. 244).

As relações de poder, então, só acontecem na medida em que existe liberdade. Por isso, não se pode exercer poder em uma relação de total desequilíbrio, em que não seja possível exercer resistências. Para Foucault (1988, p. 105), “onde há poder há resistência e, sem dúvida, esta nunca é exterior ao próprio poder”. O poder só se dá enquanto é possível conduzir ações sem se restringir liberdade. No caso de uma relação em que a força e a violência minam a possibilidade de liberdade dos sujeitos, a exemplo da escravidão, configura-se um estado de *dominação*, e não uma relação de poder. Nesse sentido, a liberdade

¹¹ Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c51jd00z9d2o>> Acesso em: 21/12/2023

¹² Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309>> Acesso em: 21/12/2023

está entremeada em todos os lugares - incluindo nas instituições escolares -, em todas as relações de poder, e, assim, como o poder, é microfísica.

Dessa forma, tais relações são constituídas por resistências e discursos que alteram a todo instante as dinâmicas envolvidas; a resistência é o campo tático da liberdade. Por esse motivo, as relações de poder não são rígidas, imutáveis e irreversíveis, mas, pelo contrário, possuem como característica intrínseca a maleabilidade, a reversibilidade e as possibilidades. Dessa maneira, formam-se situações estratégicas e táticas desenvolvidas no interior das relações de poder, capazes de mudá-las a todo instante. Para Foucault:

[...] sempre temos a possibilidade de mudar a situação (...), não podemos nos colocar à margem da situação e, de forma alguma, estamos livres de toda relação de poder. No entanto, sempre poderemos transformar a situação. Isto não significa que estaremos enredados, antes, pelo contrário, somos sempre livres. (Foucault, 1984: 422)

Tendo isso em vista, se queremos contribuir para uma outra formação, uma outra constituição das/dos jovens, a partir da educação, precisamos pensar sobre as relações em que, nós, educadoras/es estamos envolvidas/os, assim como nossas/os educandas/os estão. Para isso, acredito que seja inevitável pensar sobre as relações influenciadas pelas questões, inclusive, de gênero, classe e raça¹³ no interior das instituições. Para experimentar a liberdade em sala de aula, ou seja, para promover *práticas de liberdade*, práticas que possibilitem a alteração das dinâmicas de força, precisamos dialogar, pensar e questionar os limites dados, que parecem naturais nas relações.

Uma abordagem simplista e arcaica do/a professor/a, nos impõe uma figura de alguém que deve instaurar a “ordem” e enunciar os conteúdos didáticos. Essa visão simplista não revela a responsabilidade inevitavelmente designada a um/a educador/a: construir subjetividades. Ela/ele está condenada/o a participar da construção das subjetividades, ainda que recuse esse papel; a não implicação com essa responsabilidade prevê, da mesma forma, a constituição de subjetividades, com a ressalva de se tornar um processo descuidado e irresponsável. Os diversos atores escolares, então, possuem papéis distintos nas complexas e

¹³ Para nos auxiliar a pensar sobre as conexões entre as relações de raça-gênero-classe, de forma não hierárquica e horizontal, cito Angela Davis: “As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que a classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.” Artigo publicado no portal Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>> Acesso em: 03/01/2024

circulares relações de poder que existem na instituição escolar. Pensar sobre essas relações, portanto, é imprescindível para um/a educador/a comprometido/a com seus/suas alunos/as. Para isso, é preciso pensar não só na relação professor/a-aluno/a, mas na rede de relações que atuam na racionalidade da instituição, visto que estas reverberam em todos os seus atores. Nas palavras de Kohan (2000):

Não são os professores que “oprimem” os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior de um conjunto complexo de relações de produção, significado e poder. Certamente, nem todos ocupam a mesma posição relativa nesta rede e, portanto, o processo de subjetivação tem características específicas em cada um desses atores escolares, mas não deve entender-se esse processo em termos de “opressão” ou “tirania” de uns contra outros, nem a tarefa da filosofia em termos de propiciar a revolta de uns contra outros. (KOHAN, 2000, p. 147-148)

Além das implicações das relações mencionadas, não podemos ignorar que vivemos em uma sociedade em rede conduzida pelas mídias sociais, o chamado “mundo da informação”, que constitui o “sujeito moderno”. Decorrente dessa relação tecnologia-homem, verificamos que tanto educadores/as quanto estudantes são constituídos por uma lógica de produção constante, além da necessidade de agilidade a todo momento; o mundo globalizado, que reduziu as distâncias e acelerou os processos, também passou a exigir tal agilidade dos sujeitos. Lembrando Walter Benjamin (1985) quando escrevia, em 1933, o texto “Experiência e Pobreza”, o homem moderno almeja milagres que supere os milagres técnicos, almeja novas informações e tecnologias, tornando-se pobre em experiência. Com efeito, Paula Sibilia observa que ao invés de hoje estarmos meramente buscando produzir corpos disciplinados nas escolas, estamos produzindo pessoas ligadas a novos dispositivos, com novos comportamentos e esses estão imbricadamente ligados à lógica do capital.

O poder disciplinar, fundamentalmente exercido nos colégios, individualizava as crianças a partir de seu desvio em relação à norma, ao mesmo tempo que as massificava ao convertê-las em membros uniformizados da mesma classe. Tanto as características desse regime como seu dismantelamento gradativo podem ser examinados a partir de um exemplo simples: a eliminação do uniforme escolar, ou pelo menos sua atenuação ao se permitir o uso de adereços e outros elementos capazes de singularizar quem os veste. Assim como a carteira de identidade é um emblema do modo pelo qual a sociedade disciplinar individualiza e massifica os cidadãos, o cartão de crédito ou o celular podem simbolizar as novas tendências nesse campo. Ao se instaurar a possibilidade de uma diferenciação dos demais através de uma personalização ou customização das aparências, as liberdades individuais se ampliam, mas ao mesmo tempo são completamente perpassadas pelas regras do capital. (SIBILIA, 2012, p. 95)

Ora, se a escola é a instituição de formação de nossas crianças e adolescentes, não é surpreendente que, como eu própria observei no diagnóstico da escola-campo CEPAE, sejam

vistas ‘dispersas’ usando seus celulares; o último é o símbolo do que as produz. Esses podem ser vistos como ícones de resistência ao ensino tradicional arcaico que pretende mecanizar o processo de educação. Entretanto, não se pode ignorar que também sejam o símbolo de um produto da lógica do capital, reforçando determinadas relações de poder; sejam elas, inclusive, de classe, de raça e/ou de gênero. Acerca do comportamento de resistência dos/das estudantes em sala de aula, Filipe Ceppas pontua:

Queremos que nossos estudantes sejam autônomos mas não consideramos a atitude contraescolar como autônoma. A autonomia, para Kant, por exemplo, pressupunha a obediência à lei moral. Para ele, autonomia só faz sentido se obedecermos à lei moral. Autonomia não significa pensar e fazer aquilo que se quer. E achamos que o aluno que se recusa a participar do jogo escolar está apenas fazendo aquilo que ele quer. Nós associamos, em geral, as causas da precariedade dos processos de ensino e aprendizado nas escolas à barbárie, e nos colocamos, nós, os professores, no lugar da autonomia e da responsabilidade. Um pensamento radical deveria desconfiar de tudo isso, e por diversas razões. (CEPPAS, 2019, p. 125-126)

À luz de uma reflexão foucaultiana, podemos depreender que alguns comportamentos de crianças e adolescentes que divergem da norma dominante, como a chamada “conversa paralela” nomeada por diversas/os professoras/es, nada mais são do que comportamentos de indivíduos que ainda não estão completamente assujeitados na racionalidade da instituição disciplinar. Outros comportamentos, como observado no uso recorrente de celulares, nada mais são do que a manifestação do quê produz os sujeitos na atualidade; se as tecnologias informáticas (e a cibercultura) são a base da constituição dos sujeitos na contemporaneidade, como poderíamos esperar que nas salas de aula fosse diferente?

As reflexões levantadas devem fazer parte do escopo de nossa vigilância noturna, enquanto filósofas/os-educadoras/es, se queremos ser agentes de transformação, resistência e transgressão às lógicas de poder e de subjetivação que adoecem nossas/os estudantes cotidianamente.

2.3. Qual o lugar do Ensino de Filosofia nas escolas brasileiras?

Ainda levando em conta as relações de saber-poder do contexto brasileiro, no que tange às minhas experiências e às relações de poder, os espaços que ocupei nas instituições do Estágio obrigatório e do não obrigatório, como estagiária de filosofia, eram muito diferentes. É perceptível que as condições econômicas e socioculturais das crianças e dos adolescentes que ocupam essas instituições são diferentes em cada uma, e conseqüentemente, as relações de poder também o são. À luz do pensamento de Foucault, sabemos que todos nós estamos

imersos em discursos frutos da contemporaneidade. Porém, mais do que isso, buscamos mostrar que as realidades decorrentes do neoliberalismo geram subjetividades por vezes muito distintas em uma mesma sociedade, como pude verificar partindo da minha experiência como estagiária em Filosofia. Assim, torna-se nítido que sociedades diferentes, com diferentes relações de poder, produzem diferentes desejos, diferentes tipos de relação e outros tipos de sentimento e experiência.

A exemplo do exposto, em um dos colégios estaduais no qual exerci atividades pelo programa de Residência Pedagógica, muitos dos alunos, se não a maioria, estudantes do 2º ano do Ensino Médio, em diálogo comigo, disseram que não pretendiam ingressar em uma universidade ou sequer pensavam sobre a possibilidade; pretendem, entretanto, “montar um negócio” ou “trabalhar em qualquer coisa”, como muitos já fazem, conciliando os estudos com o trabalho remunerado, o qual, em todos os casos, não é regido pelos termos da CLT. Muitos também disseram não pensar sobre o que farão após finalizarem o Ensino Médio.

Em contraposição a este cenário, na instituição privada em que fiz estágio não-obrigatório, todos os alunos de ensino médio pretendem ingressar em uma universidade, e a maioria dos estudantes do terceiro ano almejam cursar o curso de medicina. Em segundo lugar, prevalece o desejo de cursar Engenharia ou Direito. Já no CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, uma escola pública federal, no qual produzi um trabalho de pesquisa de campo por dois anos, as condições socioeconômicas são mais heterogêneas; em decorrência disso, a maioria dos estudantes do terceiro ano pretendem ingressar em uma universidade. A escolha do curso, no entanto, varia bastante. A instituição mencionada possui qualidade de ensino destacada, conforme matéria do site da Universidade Federal de Goiás - UFG¹⁴ que apresenta a escola como a melhor escola pública de Goiás em 2015, com nota média no Exame Nacional do Ensino Médio maior que a média das escolas particulares brasileiras.

Pensando nisso, percebemos diversas contradições entre o que o Estado brasileiro objetiva e o que propõe pelas práticas. Pontua-se na BNCC¹⁵, por exemplo - que é uma tentativa de homogeneizar as atribuições básicas da educação oferecida em todas as escolas -

¹⁴Disponível em:

<<https://ufg.br/n/91950-cepae-ufg-e-a-melhor-escola-publica-de-goias#:~:text=Com%20a%20nota%20m%C3%A9dia%20de%20escolas%20particulares%20brasileiras%2C%20de%20556>>. Acesso em: 27/12/2023

¹⁵ Competência Específica 5 das Ciências Humanas e Aplicadas ao Ensino Médio: “O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>> Acesso em: 27/12/2023

que a/o aluna/o, ao finalizar o Ensino Médio, saiba ler um texto “filosoficamente”. No entanto, considerando as relações de classe, raça e gênero, percebemos que o acesso ao ensino de Filosofia no Brasil é muito heterogêneo e que não se tem um acesso nem plural, nem democrático desse ensino. Assim, em uma escola particular de Goiânia, por exemplo, as/os alunos/as têm um acesso muito maior a textos e reflexões filosóficas, do que a maioria das/dos estudantes de escolas públicas periféricas. Além disso, por mais que as duas - escolas privadas e públicas - tenham um projeto de formação de “mão-de-obra”, os sujeitos formados por essas escolas continuarão permanecendo em posições nas relações de poder muito divergentes, já que provavelmente permanecerão em classes sociais diferentes.

Sucintamente, a problemática discorrida se ampara na análise das relações de poder na sociedade brasileira, que desembocam no desafio de ensinar filosofia na contemporaneidade. Pensemos, primeiramente, no que significa ensinar filosofia, de acordo com as reflexões de Cerletti (2008):

Sustentamos que não há uma maneira exclusiva de definir a filosofia e que essa particularidade é a base de grande parte de sua riqueza e de seus desafios, já que qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar. O ensino de filosofia não é, então, algo que se possa “resolver” estando fora dessa questão. (...) ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar - mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos - por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas. (CERLETTI, 2009, p. 29)

Se o filosofar e o ensinar filosofia estão inevitavelmente relacionados à uma atitude de problematizar, questionar e incomodar-se, como podemos pensar sobre o ensino de filosofia no Brasil sem pensar em nossas condições históricas em sala de aula? À luz de Foucault, como fazer filosofia distante de uma *ontologia do presente*? Não deveríamos, então, considerar a formação social do país, as diferentes heranças culturais que o constitui, as contingências econômicas a que foi submetido e as diferentes formas de governo a que foi condicionado?

Acerca da Filosofia no Brasil, e pensando também sobre ensinar-se filosofia no Brasil, consideremos que para uma população plural e desigual como a nossa, imersa em relações de poder tão distintas, não é uma contradição que o ensino da filosofia no Brasil não comece justamente explorando a pluralidade constitutiva da filosofia para, assim, fazer sentido uma apropriação do caráter plural da nossa própria tradição histórico-filosófica e multicultural, partindo justamente do pensamento dos povos originários? Não seria por essa via que poderíamos, nós, da filosofia, instituímos práticas interdisciplinares que poderiam começar a acontecer entre nós, das humanidades, tecendo diálogos com a antropologia, a

geografia e a história visando a, por um lado, promover uma maior integração dessas unidades acadêmicas e fortalecer as ciências humanas nos currículos das escolas e, por outro, promovendo a integração, de fato, das/os estudantes indígenas e quilombolas nas políticas de inclusão que vêm sendo gestadas nas instituições de ensino superior, no Brasil e, em Goiás? Como pensar em liberdade, sem pensarmos no que nos forma, sem pensarmos a partir do lugar em que estamos situadas/os? Dito isso, não seria o caso recorrer às filosofias brasileiras para nos ajudar a refletir sobre nossas condições histórico-culturais?

Danner e Vitor Cei (2017), no sugestivo texto “O Brasil não pode renunciar a filosofar, mas precisa refundar seu discurso-práxis desde sua condição e a partir de seus sujeitos epistemológico-políticos”, defende a importância de, para construir-se uma filosofia brasileira, amparar-se em estudos das ciências humanas, visto que não há como produzir filosofia de um dado lugar, sem se ter consciência sobre o contexto desse mesmo lugar. Assim, os autores pontuam a necessidade de uma interdisciplinaridade para a construção de uma filosofia brasileira. Os filósofos do cânone fizeram Filosofia pensando a partir de seus contextos histórico-sociais e levantando problemáticas tendo como amparo esse contexto - como Descartes na França, com a emergência das ciências e a influência da Igreja Católica à época, ou como Rousseau pensando no contexto do Iluminismo para escrever sobre a educação que deve ser dada a uma criança. No Brasil, entretanto, há uma tradição de apenas reler-se e estudar-se obras de autores do cânone, majoritariamente europeus, ousando pouco em pensar sobre os grandes temas nacionais e regionais. Para isso, então, seria necessário pensar o ensino de filosofia no Brasil à luz de uma perspectiva interdisciplinar.¹⁶

Além disso, uma filosofia brasileira madura e que se valoriza não pode mais ser história da filosofia nem tê-la como centro. Nossos mais renomados filósofos e filósofas não podem simplesmente ser os grandes comentadores de história da filosofia. Precisam ser políticos e educadores ao mesmo tempo (DANNER e CEI, 2017, s.p.).

Em *Outros modos de se fazer filosofia*, Juliana Aggio (2023) diz que, “a filosofia já foi modo de vida, mas parece ter se encerrado na tarefa de produzir discursos sobre conceitos ou, mais restritivamente, na tarefa acadêmica de analisar textos e argumentos”. Diante deste cenário, não seria necessário, como nos ensinou Foucault, fazer da filosofia um modo de vida, lançando-nos na ação, buscando outras e novas formas não só de se fazer filosofia na

¹⁶“O colonialismo como teoria da modernidade poderia ser um mote muito profícuo para uma pesquisa interdisciplinar e para uma *práxis* político-normativa que não apenas vinculasse e politizasse as construções filosóficas, senão que também (a) levasse à necessária interdisciplinaridade com as ciências humanas e sociais como condição desse discurso filosófico-sociológico da periferia sobre si mesma e sobre a modernidade”. (DANNER e CEI, 2017, s. p.).

graduação, mas também nas salas de aula do ensino básico no Brasil? E, para isso, não há como negar que o conhecimento da própria história e cultura de um país seja importante para uma autêntica constituição de si próprio. Mais do que isso, o conhecimento da história permite repensar atitudes, refazer caminhos, alterar dinâmicas. É por meio do conhecimento que podemos criar-nos.

A questão que nos mobiliza e nos leva à pergunta: “quem somos nós nas instituições escolares”, diz respeito à nossa potência de variar no próprio meio que nos constitui. Falar em/de *nós* significa aqui não apenas um pronome pessoal, mas um entrelaçamento plural. Assumindo perguntas desse tipo, acolhemos a ideia foucaultiana de uma problematização que nos inclua, ao mesmo tempo em que reafirmamos uma disposição ao combate. “Como interferir nas costuras das mil e uma dobras que nos tecem com os poderes de fora?”. Essa pergunta, formulada pelas/os organizadoras/es do Colóquio Foucault-Deleuze¹⁷, não seria o mote para uma outra que nos leve a questionar os tipos de subjetividade que vimos criando com nossas ações de teoria e de prática? E por que não pensarmos também nos processos de subjetivação dos quais gostaríamos de participar? Essas perguntas são reveladoras do sentido ético e urgente que Foucault delineia em seu projeto de fazer uma “ontologia histórica da atualidade”. Um projeto que, em nossa leitura, inclui ao mesmo tempo um “cuidado de si” e um cuidado com o que estamos fazendo de nós mesmas/os, porque, embora estejamos consciente e/ou inconscientemente, impregnadas/dos de condições históricas difíceis de serem transformadas, somos capazes de dar início a coisas novas no nosso *mundo comum*. Basta lançarmo-nos na ação!

¹⁷Colóquio realizado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp entre os dias 24 e 27 de novembro de 2000 sob a coordenação de Luiz B. L. Orlandi e Margareth Rago. A pergunta a qual nos referimos é feita na apresentação do livro no qual os textos do colóquio foram publicados (Cf. RAGO; ORLANDI; VEIGA-NETO, 2005, p. 9).

CAPÍTULO III

Experiência trágica e práticas da liberdade

“(...) se jamais digo sobre o que deveria ser feito, não faço por temer não haver nada a ser feito, mas justamente pelo contrário: faço porque acredito que há milhares de coisas que podem ser inventadas e produzidas por quem, reconhecendo as relações de poder em que se está envolvido, decidir resistir ou escapar delas”.

*Foucault apud Schimid
(2002, p. 265)*

3.1. Experiência trágica e práticas da liberdade

Nos trabalhos de Foucault dos anos 60, a literatura desempenhou papel importante no momento de orientar-se filosoficamente. Em tais trabalhos, a transgressão mostra-se como conceito fundamental para pensar-se sobre os limites dados na experiência histórica. Estamos falando das experiências-limite que, aliás, segundo o próprio Foucault, animaram todo o seu trabalho filosófico. Em suas palavras,

(...) a experiência com Nietzsche, Blanchot, Bataille tem por função arrancar o sujeito de si mesmo, ou que ele seja levado a sua destruição ou dissolução. Esta é uma proposta de dessubjetivação. A ideia de uma experiência-limite, que arranca o sujeito de si-mesmo, é o que tem sido importante para mim na leitura de Nietzsche, Bataille e Blanchot, e isso que explica o fato de que por mais chatos ou eruditos que possam ser meus livros, eu sempre os projetei como experiências diretas de me retirar de mim mesmo, para evitar ser o mesmo (2001a, p. 862).

Nesse sentido, Foucault enfatiza a importância de ter provocado, em suas obras, uma experiência que fosse possível “retirar-se de si mesmo”, questionando o sujeito dado e a subjetividade a ele vinculado; questionar-se quem ou o quê se é, enfrentando-se os perigos dessa experiência. Dentre esses perigos, não é incomum que em uma problematização acerca do sujeito histórico, questionemo-nos, assim como o fez López (2011), o que, então, nos sobraria para além dos dispositivos de poder. Se nossas subjetividades são produzidas por saberes históricos - constituídos por relações de poder através de dispositivos, discursos e práticas - que nos assujeitam, o que nos resta? Como se livrar do pessimismo emergente decorrente do nosso inevitável assujeitamento? Walter Kohan busca em Foucault uma resposta que ajuda a responder à pergunta.

Há duas formas de otimismo: aquela que afirma que tudo está ótimo e não poderia estar melhor e aquela que mostra quanto melhor poderiam ser as ordens de coisas,

contingentes e frágeis como elas são. É neste segundo sentido que Foucault se autocompreende como otimista[...]. Reconhecer o caráter contingente e arbitrário das condições sob as quais somos aquilo que somos é o primeiro passo para pensar tudo aquilo que podemos ser. (KOHAN, 2000, p. 151)

As ideias do devir, da mudança e das possibilidades, então, se apresentam como motor de nossas ações frente à experiência histórica. Este devir vinculado à ação, estaria relacionado a uma tragicidade, na medida em que, pensando sobre os aparatos que nos constituem, uma espécie de destino estaria ressoando dos dispositivos e discursos que nos formam. A ousadia de lançar-se na ação, buscando outras e novas formas de subjetivação, para driblar esse destino, estaria relacionada a um espírito trágico. Uma imprevisibilidade, um atrevimento sem garantias, um enfrentamento do perigo, portanto, dizem de uma experiência trágica. Sobre o trágico e as experiências-limite, Foucault diz:

Em direção a que poderia então conduzir-nos uma interrogação que não seguiria a razão em seu devir horizontal, mas buscaria retraçar no tempo essa verticalidade constante que, ao longo da cultura europeia, a confronta com o que ela não é, medindo-a em sua própria desmedida? [...] Uma região, sem dúvida, onde se trata mais dos limites do que na identidade de uma cultura. [...] Interrogar uma cultura sobre suas experiências-limite é questioná-la, nos confins da história, sobre um dilaceramento que é como o nascimento mesmo da sua história. Então, encontram-se confrontados, em uma tensão sempre prestes a desenlaçar-se, a continuidade temporal de uma análise dialética e o surgimento, às portas do tempo, de uma estrutura trágica. (FOUCAULT, 2008, p. 105).

Pensando na influência de Nietzsche na obra foucaultiana dos anos 60, a tragicidade se apresenta para Foucault como uma possibilidade emergente, uma cisão entre limites. Nos termos de Nietzsche, o apolíneo estaria ligado à razão, aos contornos dos limites, enquanto o dionisíaco seria o sem sentido, a “loucura” e o delírio. A respeito disso, a tragicidade relacionar-se-ia, então, com aquilo que é incerto, sem garantias, imprevisível, mas, ao mesmo tempo, com aquilo que se reafirma como novidade e possibilidade; seria o canto do “dionisíaco” ressoando sobre as certezas da razão construída na história ocidental.

Só se pode pensar nesse espírito trágico, portanto, na medida em que consideramos que é possível novas formas de ser e de se construir novas formas de vida; ou seja, na medida em que é possível contribuir para a construção de novas subjetividades, atrever-se a pensar em novos modos de subjetivação. Se nós, educadoras/es, inexoravelmente somos responsáveis em grande medida pela produção de subjetividades nas instituições escolares¹⁸, não podemos nos recusar a pensar sobre o que estamos fazendo nas escolas, uma vez que enxergamos problemas em como as subjetividades estão sendo construídas na contemporaneidade - seja

¹⁸Lembrando que, “no caso das instituições educacionais, chama a atenção o fato de, sempre, alguém estar governando outros e ensinando-lhes a governar-se”. (Cf. PORTOCARRERO, 2009, p. 239.)

por conta do adoecimento mental de nossos/as jovens, ou da carência de perspectiva de muitos deles/as frente às relações dadas.

3.1.1 - *Práticas da liberdade*¹⁹ – “*É inútil revoltar-se?*”²⁰

Pensando na *situação estratégica*²¹ como uma situação em que as relações de poder se dão, ou seja, no campo de batalha em que os agentes estão inseridos, não podemos nos esquivar de pensar sobre nossas táticas enquanto sujeitos que, inevitavelmente, estamos sempre às voltas com **o exercício da liberdade**. O perigo da situação estratégica consiste na convivência de uma das partes, transformando-se em uma situação de dominação, significando a privação de um dos lados de agir. Se não podemos nos livrar das relações de poder - que estão em todos os lugares - e queremos alterar as dinâmicas atuais dadas, mas não pretendemos ser dominadores em uma situação de dominação, precisamos **reivindicar nosso lugar de liberdade, pensando e agindo por meio de práticas da liberdade**, atentas/os e cuidadosas/os com ela, a fim de minimizar a dominação. Assim, “quanto mais profundo e envolvente o labirinto do poder, mais intrincado e complexo será **o trabalho da liberdade**” (ORELLANA, 2012, p.41).

¹⁹ Paulo Freire, em “Educação como prática da liberdade” (1999), utiliza a expressão “práticas da liberdade” para se referir ao constante desafio dos educadores de transformar indivíduos por meio da educação, a qual, segundo ele, só pode ser efetiva, na medida em que garante a participação e o engajamento dos educandos de forma livre e crítica no processo de aprendizagem. Essa condição traduz-se no movimento da prática, pressuposta pela consciência da importância de uma educação democrática para formar homens livres e “humanos”. Neste trabalho, entretanto, “práticas da liberdade” não assume a perspectiva humanista adotada por Freire. Como sabemos, Foucault é um pensador declaradamente crítico dos humanismos. Ainda assim, pelo peso da obra freireana e da contribuição que traz para pensar a educação como “prática da liberdade” valeria aprofundar uma leitura de Freire na qual pontos de contato e distanciamento de Foucault possam ser explorados de uma perspectiva na qual as práticas da liberdade, tal como procuro fazer neste trabalho, vistas a partir de seu vínculo estreito com uma ética, sejam confrontadas com a “educação como prática da liberdade” proposta por Freire. De todo modo, são duas perspectivas que conversam entre si, valendo interrogar as condições de possibilidade de aproximar, mas também de distinguir, a “educação como prática da liberdade” da afirmação de Foucault segundo a qual “a ética é a prática refletida da liberdade”. Uma problematização que fica à espera dos caminhos que seguirei na pesquisa.

²⁰ Essa pergunta é título de um artigo de Foucault, publicado no *Le monde*, n. 10.661, 11-12 de maio de 1979, p. 1-2, no qual ele analisa a revolução iraniana ocorrida no mesmo ano. Para Foucault, “insurgir-se é um fato” e é por isso mesmo que “a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) se introduz na história e lhe dá seu alento” (2004, p.78).

²¹ Orellana utiliza o termo *situação estratégica* para especificar como se dão as relações de poder para Foucault: “Para compreender a natureza das relações entre o poder e a liberdade, em toda sua dimensão, é preciso estabelecer a especificidade da *situação estratégica* que constitui as relações de sujeição [...] Foucault descreve um campo de batalha em que cada parte articula sua estratégia atenta aos movimentos táticos do outro. Por esta razão, nem a figura da violência, tampouco a do consenso, encarnam o modo de exercício do poder, posto que este se realiza sempre sobre um campo de possibilidades. A relação com o outro, no contexto desta *situação estratégica*, não consiste na destruição, nem em uma oposição entre elementos, nem tampouco no encontro e reconciliação das partes dentro da comunidade discursiva. Diante do outro, opera a provocação, a incitação ou a sedução”. (ORELLANA, 2012, p.42)

Dessa forma, se as relações de poder são ações sobre ações, e só existem de forma que os sujeitos possam atuar, agindo, reagindo e reconfigurando dinâmicas, pensar as práticas de liberdade, ou seja, as práticas em que é possível resistir e transgredir, recriando-se e refazendo-se, é um trabalho árduo e necessário. Este trabalho, entretanto, não pode ser definido, mas surge como forma de experimentação de novas possibilidades. Foucault, para isso, adverte sobre a importância da *ascese*, para um *exercício de si*. O autor recorre à obra platônica, no Primeiro Alcibiades, em que se fala de um *cuidado de si*, uma *technê*, técnicas de exercício de si mesmo, visando uma avaliação de quem se é, para que se possa trabalhar e moldar quem se é, fazendo então, da vida, uma obra de arte. “Nenhuma habilidade técnica ou profissional pode ser adquirida sem exercício; nem se pode aprender a arte de viver, a *techné* tou bi, sem uma *ascese* que deve ser tomada como um treinamento de si por si” (FOUCAULT, 1995, p. 272).

Nessa perspectiva, o sujeito só pode exercer práticas de liberdade se tem um compromisso consigo mesmo no sentido de exercitar-se, criando-se e recriando-se continuamente. Assim, este trabalho requer tanto o esforço do pensamento, quanto a mobilização para a ação, visto que só a partir dela se pode exercer o poder e a liberdade. Nesse sentido, o *ethos* tem lugar central nessa perspectiva - a ética é o caminho para o exercício da liberdade. “A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2006, p.267).

Uma ética do cuidado de si estaria relacionada tanto com um governo de si mesmo, quanto com o governo dos outros. Conforme aponta Revel (2005, p. 34), “na Antiguidade Clássica, o cuidado de si não está em oposição ao cuidado dos outros: ele implica, ao contrário, relações complexas com outros porque é importante, para o homem livre, incluir na sua ‘boa conduta’ uma justa maneira de governar sua mulher, suas crianças, ou sua casa”. Da mesma forma, em Foucault, um *cuidado de si* está relacionado à *alteridade*, visto que cuidar de si mesmo pressupõe uma nova atitude com os outros. É dessa perspectiva que a educadora e o educador não podem renunciar ao cuidado de si, se desejam “cuidar” de suas/seus estudantes.

3.2. Ensino de filosofia e “cuidado de si”

A ideia de trabalho e exercício de si mesma/o, relacionada a uma *disciplina de si*, mas diferentemente da “disciplinarização” do mundo moderno, - que assujeita –não surgiu com Foucault, como já dito. Os filósofos da Antiguidade, como Sócrates, falaram sobre a

importância de não descuidarmos de nós mesmos, de não negligenciarmos o exame cotidiano de si. O exame constante de si mesmo, seria, então, um cuidar-se de si. A famosa frase “Conhece-te a ti mesmo”, inscrita no oráculo de Delfos, segundo os estudos de Foucault, não estaria relacionada simplesmente a uma verdade separada do *agir*. Ao longo da modernidade, no entanto, essa separação ocorreu, priorizando-se a busca pela “verdade” e negligenciando-se os próprios indivíduos como sujeitos de ação. A filosofia deixou de ser, então, um modo de vida, tornando-se *conhecimento do conhecimento* (BADIOU, 2011, s.p.).

Partindo, então, de uma concepção de filosofia tributária de uma afinidade entre o pensamento e a vida, que teria sido descoberta por Nietzsche, Foucault a adota e elabora seu próprio projeto filosófico. Prado Jr. (2004, p. 170) o traduziu nessa bela fórmula: “trazer a filosofia de volta à vida ou, o que é a mesma coisa, devolver vida à filosofia”. Essa é a nossa perspectiva quando insistimos na importância de voltarmos a fazer da Filosofia um modo, um estilo de vida e nos convida a cuidarmos de nós mesmos, a partir de práticas de si. Essa preocupação pressupõe que, assim, tomemos as melhores decisões - de acordo com nossos próprios juízos - e, então, possamos construir outros modos de viver, uma história, pautada na elaboração de si próprio, na tentativa, no trabalho artístico e, como sugere Foucault (2010, p. 264-87), em seus escritos sobre a ética e a estética da existência, “devemos começar por reinventar o futuro, mergulhando-o em um presente mais criativo”.

Pensando no âmbito da educação, os modos de subjetivação se apresentam como horizonte imprescindível de preocupação do/a professor/a, se desejamos que nossas/os estudantes sejam mais do que meras/os reprodutoras/es de palavras e ideias, mas agentes de mudança da “significação dominante”, e, portanto, construtoras/es da sua própria história individual e coletiva. A constituição das subjetividades se manifesta, então, como elemento fundamental para uma educação que produza sentido.

Ora, sabemos que o poder e o saber produzem certas subjetividades. O saber dita, por exemplo, o que é verdade. No entanto, todo saber constitui novas relações de poder e, por isso, novas subjetividades. Tratar-se-ia, então, de questionarmos os saberes, tais como estão dados, já que não são atemporais, nem a-históricos, mas, pelo contrário, constituídos ao longo da história. Assim, quem sabe, seria possível, em sala de aula, pensar em novas formas de subjetivação. Vejamos o que Silvio Gallo propõe:

Para além da educação maior contida nas ações governamentais de todas as esferas, contida nas políticas e planos de educação, assim como nos chamados projetos pedagógicos, que está sempre marcada por uma heteronomia e por práticas de assujeitamento, importa-nos uma educação menor, a saber, essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes. Se

as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a transvalorização dos valores, que reside a possibilidade de resistência e criação (GALLO, 2006, p. 188)

Dessa forma, os atores das instituições escolares podem ousar caminhar em direção a uma experiência trágica, por meio de práticas de liberdade. É preciso, para isso, desnaturalizar o que parece ser a-temporal e a-histórico, para que o “novo” e o “outro” ocupem lugar em sala de aula; é necessário, pois, se assustar com a tradição. Nesse sentido, Foucault pensou e questionou profundamente o Ocidente: suas técnicas, regras, normas, condutas e formas de assujeitamento, até então consideradas tão refinadas, superiores e “civilizadas”. No entanto, o que ele nos mostra é a barbárie escondida por detrás dessa pretensa “razão”, uma vez que por trás dela parece haver um ‘delírio’, que pretensamente chamamos de doença e loucura:

a modernidade erigiu um muro para se proteger desse fundo indiferenciado e o chamou de ‘doença mental’, mas o que aterra da loucura e que, em definitivo, sabemos que ela não é uma anomalia, mas o fundo infinito (o sem fundo) no qual se abisma toda obra da razão (LÓPEZ, 2011, p.52)

A exemplo de Foucault, seria pertinente questionarmos, por exemplo, por que a literatura de cordel não é instrumento de estudo para uma filosofia que fale sobre o Brasil? E cito este exemplo porque, essa literatura, da cultura popular nordestina, com origens europeias, denuncia muito sobre nossos valores e sobre nosso sincretismo. E, então, mais uma vez nos questionamos sobre as condições do Brasil e sobre o lugar da filosofia brasileira; até a própria filosofia estudada nas academias necessita desses outros espaços do pensamento. Como nos lembra Juliana Aggio (2023), a filosofia europeizada, ou melhor, o cânone, está obsoleto. Não porque não mais nos serve, mas porque é preciso alcançar novos horizontes, não antes explorados pela filosofia - a filosofia que fala sobre mulheres, negros e indígenas.

Nesse sentido, Foucault, mais uma vez, nos induz a percorrer um caminho perigoso e sem garantias; pensar sobre novas possibilidades de uma educação filosófica nas instituições escolares. Não queremos com isso, assim como pontua Kohan (2000), alterar os personagens do jogo, ou mudá-los de posição: pretende-se mudar o jogo.

O professor que examina não tem mais liberdade que o aluno examinado. Nem o diretor que corta a folga do professor tem mais liberdade do que este. Não estamos pensando numa alteração da posição relativa das pessoas nem numa suposta liberação de alguns atores escolares – alunos,

professores – frente a outros – professores, diretores – dentro dos jogos de verdade e dispositivos de poder-saber reinantes. Estamos procurando mudar esses procedimentos, regras e dispositivos. Estamos propondo mudar de jogo, não queremos mudar a posição relativa dos jogadores, nem pretendemos trocar de jogadores. (KOHAN,2000, p.152)

Hannah Arendt diz que a função da educação é apresentar o mundo às crianças (ARENDR, 2001, p.184). Para uma outra forma de lidar com o mundo, para um novo mundo a ser apresentado, que queiramos que seja apresentado, é preciso que esse “mundo” seja construído em sala de aula. As novas e outras subjetivações a serem criadas o serão a partir de algo já existente, como diz Foucault. Nesse sentido, as culturas que falam, dialogam com as nossas realidades, que nos faz identificarmos e enxergarmos o que nos constitui e nos cerceia, incluindo as filosofias de fora do cânone, ao serem apresentadas em sala de aula, são uma possibilidade de experiência buscando-se praticar a liberdade. Se as tecnologias do saber-poder investem para o controle político, a manipulação cultural e a instrumentalização econômica, devemos em sala de aula praticar a resistência a essas relações de poder, por meio do exercício da liberdade.

Considerações finais

Ao final de *Vigiar e punir* (1987), Foucault escreve: “nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de <encarceramentos>, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha” (1978, p. 269).

Atentas/os e vigilantes ao ronco surdo da batalha, este trabalho é um convite a pensar em *quem* somos e o *que* estamos *fazendo* em nossa atualidade. As relações de poder, complexas, e longe de serem simplesmente formas de “opressão”, requerem atenção. Como agentes que fazem parte dessas relações, nós, sujeitos deste presente, temos a possibilidade de agir; de exercer liberdade. Essa última, “longe do reino tão sonhado por nós, e longe do âmbito de uma propriedade que nos garante sua presença inexorável, é um problema estratégico, ligado às ações dos indivíduos e do poder” (ORELLANA, 2012, p.40); a liberdade, então, requer cuidado, vigilância e exercício do pensamento.

Foucault e Badiou (2007) parecem concordar que a atitude filosófica está relacionada a uma ação vinculada às nossas experiências. No âmbito da filosofia, pensando que o seu ensino está relacionado com uma *atitude filosófica*, convidamos as/os educadoras/es a lançarem-se na ação, na prática da liberdade, diante das infinitas possibilidades iminentes e dos perigos que com ela corremos.

Se a filosofia de Foucault visa, em última instância, a clarificar a nossa experiência do mundo contemporâneo e, tal como pensamos, o ensino de filosofia só tem sentido quando provocado pela vida ou pelo mundo, tratar-se-ia, então, de relacionar o ensino de filosofia com o mundo e com a vida ou, o que é a mesma coisa, “devolver vida à filosofia na escola”. Nossa aposta, quando falamos de práticas da liberdade, está inteiramente de acordo com aquela que começamos este trabalho, quando invocamos Alain Badiou e sua concepção de filosofia “como repetição criativa”. Foucault, por sua vez, ao fazer uma filosofia que se compromete com a criação de novas formas de existência, é fonte de inspiração para quem, como eu, quer fazer com que suas/seus estudantes intensifiquem a sua relação com o corpo, o pensamento, o mundo e a vida.

Diante das problemáticas levantadas no trabalho - as relações de classe, gênero e raça, o adoecimento mental das/dos estudantes, as influências do campo tecnológico para a constituição das subjetividades na atualidade, dentre outras - chegamos à conclusão de que, se há outros modos de subjetivação, e, por isso, de viver, por que não investir nessas experimentações criativas nas instituições escolares, que são um lugar comum (ou deveria ser) a todas/os? Por que não investir em *práticas de liberdade* nessas instituições, a fim de recriar-se continuamente junto às/aos estudantes, revendo os trajetos históricos brasileiros, para que, assim, formas de vidas mais cuidadosas possam emergir? A *ascese*, o *cuidado de si*, parece ser ferramenta valiosa para que se possa praticar a liberdade no campo das relações de poder a partir das instituições escolares.

Nesse sentido, Foucault não atribui um privilégio à filosofia e a nenhum dos saberes de outros domínios. Seu pensamento parte sempre da filosofia para investigar o procedimento de criação e o modo de funcionamento do pensamento não só de filósofos, mas de cientistas, artistas, escritores... Esse procedimento não espelha a concepção de uma filosofia *prática*, aberta à interferência de outras práticas?. Um ensino, um curso de filosofia aberto, assim, à exterioridade da filosofia permitiria estabelecer, como nos ensina Roberto Machado (2009, p. 18)

encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não conceituais de outros domínios – funções, imagens, sons, linhas, cores – que, integrados ao pensamento filosófico, são transformados em conceitos.

Ora, no rastro do que propõe Machado (2009), os conceitos não dizem arrogantemente: “é assim”, mas de forma provocativa interrogam: e se fosse assim, o que aconteceria? Da mesma maneira, se encerramos este trabalho com a proposta (hipotética) de

um plano de ensino da filosofia pautado na concepção que defendemos aqui, de uma *filosofia prática*, se pudesse ser efetivado, o que aconteceria?

ANEXO I

PLANO DE ENSINO: uma proposta de ensino da Filosofia

Elaboramos e anexamos aqui uma proposta de ensino de filosofia para o 1º ano do Ensino Médio, construída a partir de algumas perguntas que emergiram juntamente às reflexões suscitadas neste trabalho. São elas: *o que é estudar? O que queremos para a sala de aula? Quais conteúdos poderiam ser trabalhados? Como ensiná-los, qual metodologia? Como justificar a utilização deste ou daquele recurso didático nas aulas da disciplina de Filosofia no Ensino Médio? A avaliação do aprendizado da filosofia no ensino médio deve ou não seguir os critérios adotados tradicionalmente no sistema escolar?* Volto à pergunta inicial: *o que é estudar?*, para reformulá-la assim: o que estudar em uma disciplina de filosofia no Ensino Médio? Perguntas que nos conduzem a selecionar criteriosamente os textos filosóficos e não filosóficos a serem estudados nas aulas de filosofia em nossas escolas.

Ao refletirmos sobre *o que seria estudar* estaríamos também fazendo um esforço de experimentar uma metodologia, considerando que o “tempo oportuno” (*kairós*), necessário para a produção de sentido, é aquele - considerando-se as várias adversidades provenientes do contexto sociocultural da educação brasileira - que pode ser vivenciado em sala de aula. Assim, o tempo do filosofar parece ser o mesmo do tempo do estudo, como aborda Jorge Larrosa em “*Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*” (1998). Larrosa descreve metaforicamente o ato do estudo; o estudante estuda, se afoga nas palavras dos que sabem. O estudante não vê passar o ‘tempo’, pois está imerso nos pensamentos da autora ou do autor estudado. É esse mesmo exercício de filosofar que, quem sabe, possamos praticar em sala, ou mesmo buscando “encarnar” o pensamento da(o) filósofa(o), no esforço de entender o sentido de cada palavra e do silêncio. Entretanto, apenas compreender o que as/os autoras/es dizem em suas obras não basta; é preciso queimar os livros, queimar as palavras dos “que sabem”.

E, aqui, estamos concordando com Jorge Larrosa. Estudar e filosofar, nesse sentido,

se assemelha a isso - discordar, criar, assim como defender seus próprios pensamentos. E modificá-los, se preciso for. E é o próprio Foucault (2003, p. 13) quem assume essa atitude respeitosa em relação ao saber. Em suas palavras: “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir”. Tal como pensamos, a filosofia ensinada por meio de eixos temáticos e não simplesmente através de uma ordem cronológica, possibilitaria, no mesmo semestre, trazer Aristóteles e Nietzsche que, lado a lado, poderiam ser os interlocutores no estudo e reflexões sobre o que seria a ética.

Ainda sobre a metodologia e acompanhando o pensamento de Larrosa, o objetivo geral do ano seria, portanto, desenvolver o hábito do estudo em sala de aula, para que, oxalá, a/o estudante possa cultivá-lo também fora de sala. Para tanto, em nosso plano, propomos leituras pontuais de trechos das obras da bibliografia, no estudo do conteúdo programático, a fim de familiarizar as/os estudantes com a leitura, a escrita e a discussão filosófica. Para a avaliação da efetividade de tais leituras, espera-se que; as/os estudantes exponham suas dúvidas e questões em rodas de discussão, bem como na escrita. Por meio dessas atividades, podemos experimentar um modo de fazer filosofia na sala de aula em consonância com os exercícios propostos por Foucault quando os sujeitos estão implicados no trabalho de elaboração de si próprios.

Estamos, como se vê, atentas às considerações de Foucault quando se volta a Sócrates e à sua pergunta: “Tu te ocupas de ti?” (2008, p.373). Em nosso contexto, educador/a e estudante podem, por meio de uma metodologia que visa a ocupação de si mesmo em sala de aula, por meio do diálogo e da escrita, vislumbrar o que os constitui e o que poderia vir a constituí-los. Assim, elaboro as experimentações propostas neste plano de ensino, inspirada no trabalho de Fernando Ferreira da Silva, no trabalho “O lugar da sensibilização no ensino de Filosofia”²², bem como nos processos formativos mencionados no primeiro capítulo, no curso de Licenciatura - Filosofia na UFG.

Atenta à importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, sugere-se que outros gêneros de texto - como obras literárias, científicas, noticiários e reportagens, que podem não constar no conteúdo programático -, sejam adotados, uma vez que somam ao repertório intelectual das/dos alunas/os. Não menos importante, porém, seria a elaboração de

²² Ressalte-se que este trabalho resulta da pesquisa realizada por Fernando Ferreira da Silva no Estágio Curricular Obrigatório do curso de graduação em Filosofia (Licenciatura) da Faculdade de Filosofia da UFG em 2016.

aulas compartilhadas, em parceria com professoras/es de outras disciplinas. Desse modo, ao tentar-se compreender a importância dos *mitos* para a cultura ocidental e indígena, por exemplo, sugerimos a leitura de obras literárias como “Odisséia”; bem como, ao trabalhar-se a perspectiva do “espanto”, no eixo temático “o que é filosofia”, a leitura de trechos do romance filosófico “O mundo de Sofia” é recomendada. Nessa perspectiva, considerando *o que* será ensinado e o que se espera que seja aprendido, em termos de conteúdo, é de suma importância para pensar a si mesmo, o programa que apresento, uma vez que tenta abarcar também autores e autoras situados/as no nosso contexto sócio histórico.

Quanto aos dois eixos temáticos a serem trabalhados, o primeiro buscaria responder à pergunta: “o que é filosofia” (1º semestre); o segundo estaria centrado na pergunta “o que é ética” (2º semestre), acompanhados dos respectivos objetivos esperados. No primeiro eixo, a perspectiva de filosofia a ser abordada é a do “espanto”, um conceito que remonta aos gregos não para afirmar um estatuto mais elevado para a atividade filosófica, como se o/a filósofo/a fosse aquela/e que detém mais conhecimento, mas porque sofre do *pathos*, se espanta, e, ao mesmo tempo, se maravilha ao contemplar o mundo; ele/a tenta segurar-se na superfície dos pelos do coelho e encarar o grande mágico nos olhos²³.

Partindo dessa abordagem, e pensando na diferenciação usualmente apresentada entre mitos e logos nos livros didáticos para o ensino médio, não se trata de desconsiderar a relevância de Homero no estudo da mitologia no âmbito da filosofia ocidental, todavia, a obra “A queda do céu”, de Davi Kopenawa, pode ser estudada para repensar a ideia de que o “mito” seja um tipo de conhecimento inferior.

O ‘logos’, como contraposição ao ‘mito’, pode ser introduzido a partir dos filósofos da natureza, em direção à resposta para a pergunta “qual a origem de tudo?”, alvo de incômodo dos pensadores da Antiguidade. Nesse sentido, ainda, a “Apologia de Sócrates” e “O mito da caverna”, de Platão, são obras que podem ser trabalhadas como introdução ao pensamento platônico e, no caso da primeira, do método socrático, tão relevantes para a cultura ocidental.

No segundo eixo, objetivando a preocupação com o lugar da ética na formação e cuidado de si, autores como Nietzsche e Foucault seriam convocados, para uma primeira aproximação, das perspectivas desses pensadores, sem desconsiderar o estudo, no 1º ano, de Platão e Aristóteles. Nesse sentido, a obra “Ética a Nicômaco” é recomendada em diálogo

²³ “Resumindo: um coelho branco é retirado de uma cartola. Como é um coelho enorme, esse truque leva bilhões de anos para acontecer. Na ponta dos pelinhos nascem todas as crianças. E como elas se encantam com esse truque de mágica! Mas, à medida que envelhecem, elas vão afundando lentamente para a base dos pelos do coelho. E por lá ficam. Tão confortáveis que jamais ousarão subir de volta para a ponta dos pelos. Somente os filósofos ousam retomar essa jornada perigosa rumo à fronteira da linguagem e da existência” (GAARDER, 2012, p. 31).

com o pensamento nietzschiano, à luz do livro didático “Filosofando”, de Maria Lucia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. Além disso, para compreender os aspectos da cultura em sua interface com a ética, Foucault pode ser estudado, considerando o conceito de *episteme* ao longo da história. Por outro lado, ao apresentar o cinismo e o epicurismo, queremos dar voz às mulheres protagonistas dessas correntes, Hipátia de Alexandria e Hipárquia de Maroneia²⁴, além dos autores usualmente estudados na filosofia helenística. Minha proposta, com esse plano de ensino, visa a construção de uma outra educação filosófica, pautada em novas relações de poder-saber, que pode muito bem começar por *incluir* autoras e outros autores, além daqueles comumente indicados nas bibliografias básicas dos planos de ensino da Filosofia no Ensino Médio e nos cursos de Graduação em Filosofia do nosso país.

²⁴Apagadas da história da filosofia essas duas mulheres são recuperadas no livro *Filósofas – o legado das mulheres na história do pensamento mundial*, de Natasha Hennemann e Fabiana Lessa.

Referências

Obras de Foucault

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos I**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7ª ed. São Paulo: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Quarto Gallimard, 2001 (Trabalho original publicado em 1994a).

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2; o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994b.

FOUCAULT, M. “As técnicas de si”. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. **Dits et écrits**, v. IV. Paris: Gallimard, 1994c., p. 783-813. Disponível em: <<https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/tecnicas.pdf>>

FOUCAULT, M. (1995). “O sujeito e o poder”. DREYFUS, H. e RABINOW, P. (Orgs.) **Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. “Conversação sem Complexos com um Filósofo que analisa as ‘Estruturas de poder’” (1978). MOTTA, M. B. de (org). **Ditos e Escritos IV - Estratégia, Poder-saber**. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 306-316.

FOUCAULT, M. “É inútil revoltar-se?” (1979). **Ditos & Escritos V - Ética, sexualidade, política**. MOTTA, M. B. (org.). Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 77-81.

FOUCAULT, M. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. **Ditos & Escritos V - Ética, sexualidade, política** MOTTA, M. B. (org.). Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-87.

Obras e textos sobre Foucault

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DOS SANTOS, M. F. C. “A ontologia do presente e as artes da existência em Foucault”. **Saberes - Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 3, dez. 2010.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

GALLO, S. “Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault”. GONDRA, J. e KOHAN, W. (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177-189.

LÓPEZ, M. V. “O conceito de experiência em Michel Foucault”. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

PORTOCARRERO, V. **As ciências da vida - de Canguilhem a Foucault**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

RAGO, M. et al. (Org.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesan. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHIMID, W. **En busca de un nuevo arte de vivir. La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault**. Valencia: Pre-texto, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

VEYNE. P. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed. Brasília: Ed. UnB, 2008.

Outros textos e obras

AGGIO, J. “Outros modos de se fazer filosofia”. **Coluna ANPOF**, 10 de abril de 2023. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/outros-modos-de-se-fazerfilosofia>

ARANHA, M. L. A. e MARTINS M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo, Ed. Moderna, 2016.

ARENDDT, H. **Compreensão e política e outros ensaios** (1930-1954). Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

ARENDDT, H. “A crise na educação”. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

ARENDDT, H. “Filosofia e política”. **A dignidade da política** - ensaios e conferências. ABRANCHES, A. (org.). Tradução de MARTINS, H. e outros. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993, pp. 91-115.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BADIOU, A. **La filosofía como repetición creativa**. Acontecimiento, XVII, 33-34, 2007, p. 123-131.

BONDIA, J. L. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, p. 20-28.

BONDIA, J. L. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte - MG, Autêntica Editora, 1998.

BENJAMIN, W. “Experiência e pobreza”. **Magia e técnica, arte e política** - Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 114-119.

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

DA SILVA, F. F. **O lugar da sensibilização no Ensino de Filosofia**. Trabalho de Conclusão de Estágio (Graduação do curso de Licenciatura em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

DANNER, L. F.; CEI, V. “O Brasil não pode renunciar a filosofar, mas precisa refundar seu discurso-práxis desde sua condição e a partir de seus sujeitos epistemológico-políticos”. In: **Coluna ANPOF**. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1201-o-brasil-nao-pode-renunciar-a-filosofar-mas-precisa-refundar-seu-discurso-praxis-desde-sua-condicao-e-a-partir-de-seus-sujeitos-epistemologico-politicos>>. Acesso em 13, junho, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1975). **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALLO, S. “Ensino de filosofia - avaliação e materiais didáticos” (cap. 8). In: **Filosofia (v.14)**. CORNELLI, G; CARVALHO, M; DANELON (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino), p. 159-170.

GALLO, S. “A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade”. SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (orgs.). **Filosofia no ensino médio – temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p.15-36.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia/Jostein Gaarder; tradução do norueguês Leonardo Pinto Silva. — 1ª- ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2012, p. 31.

GELAMO, R. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. Marília: Scielo - Editora UNESP, 2009.

HOMERO. **Odisséia**. São Paulo: Cultrix, 2006.

KOHAN, W. O. “O ensino da filosofia frente à educação como educação”. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 7, 2003.

KOHAN, W. O. “Subjetivação, Educação e Filosofia”. **Perspectiva**, v. 18, n. 34, jul. 2000, p. 143–158.

KOHAN, W. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

LYOTARD, J.-F. **O inumano**: considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ORELLANA, R. DE C. “A ética da resistência”. **Ecopolítica**, v. 2, 2012, p. 37–63.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates e Banquete**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

Platão – **A República**: Livro VII. Tradução: Elza Moreira Marcelina. São Paulo: Ática, 1989

PRADO JR., B. “Plano de imanência e vida”. **Erro, ilusão, loucura - Ensaios**. São Paulo: Ed. 34, 2004, p.139-170.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, F. L. “História da filosofia: centro ou referencial?”. **O ensino de filosofia no segundo grau**. NIELSON NETO, Henrique (org.). Santos-SP: Editora Sofia, 1986.

SILVA, Maria; OLIVEIRA, João (orgs.). **Filósofas**: O legado das mulheres na história do pensamento mundial. São Paulo: Editora Exemplo, 2023.