



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

LEANDRO PRATES SILVA

**O ADVENTO DA SUBJETIVIDADE AUTÔNOMA NO MOVIMENTO DA
LEITURA DIALÓGICA DOS ESCRITOS DE MICHEL FOUCAULT**

VITÓRIA/ES

2022

LEANDRO PRATES SILVA

**O ADVENTO DA SUBJETIVIDADE AUTÔNOMA NO MOVIMENTO DA
LEITURA DIALÓGICA DOS ESCRITOS DE MICHEL FOUCAULT**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner

VITÓRIA/ES

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586a Silva, Leandro Prates, 1989-
O advento da subjetividade autônoma no movimento da leitura
dialógica dos escritos de Michel Foucault / Leandro Prates Silva.
2022.
158 f. : il.

Orientador: Jorge Luiz Viesenteiner.
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Ensino de Filosofia. 2. Novo Ensino Médio. 3. Cuidado de
Si. 4. Tertúlia Dialógica. 5. Experiência de Si. I. Viesenteiner,
Jorge Luiz. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101



Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Rede Nacional
Universidade Federal do Espírito Santo

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - REDE NACIONAL DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - ATA Nº 011 – 15/12/2022.

Em sessão pública ocorrida no dia quinze de dezembro de dois mil e vinte e dois, através de webconferência, conforme Portaria Normativa nº 08 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES de 01 de julho de 2021, procedeu-se a avaliação da dissertação do aluno **LEANDRO PRATES SILVA**. Às 9h, o Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner - Orientador e Presidente da Comissão, deu início aos trabalhos, convidando a tomar assento à mesa os demais integrantes da Comissão: o Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes, examinador interno, e o Prof. Dr. João Paulo Simões Vilas Bôas - Examinador Externo (UFABC). A seguir, o Presidente solicitou ao mestrando que fizesse uma explanação de seu trabalho intitulado "**O ADVENTO DA SUBJETIVIDADE AUTÔNOMA NO MOVIMENTO DA LEITURA DIALÓGICA DOS ESCRITOS DE MICHEL FOUCAULT**". Finda a apresentação, o Presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição do candidato. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida dissertação nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Rede Nacional e o Presidente da sessão alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua dissertação, em papel e meio digital, à Secretaria do Programa. Encerrada a sessão, eu, Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner - Orientador e Presidente da Comissão, lavrei a presente ata que vai assinada digitalmente, por mim e pelos demais componentes da Comissão.

Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão

Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes (UFES)
Examinador Interno

Prof. Dr. João Paulo Simões Vilas Bôas (UFABC)
Examinador Externo

Secretaria Integrada de Programas de Pós-Graduação – SIP
Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo; situada à Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras -
29075-910 – Vitória/ES. Tel.: (27) 4009-2524 – sip.ufes2@gmail.com – www.secretaria.cchn.ufes.br

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por **JORGE LUIZ VIESENTEINER** - SIAPE 1330617
Departamento de Filosofia - DF/CCHN
Em 15/12/2022 às 11:53

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/622622?tipoArquivo=0>

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por **ANTONIO VIDAL NUNES** - SIAPE 99992760
Departamento de Filosofia - DF/CCHN
Em 16/12/2022 às 14:23

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/623818?tipoArquivo=0>

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por **MARCO RAMPAZZO BAZZAN** - SIAPE 3154350
Departamento de Filosofia - DF/CCHN
Em 22/12/2022 às 10:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/627266?tipoArquivo=0>

À minha esposa, Natana Fim de Oliveira Prates, pelo amor, paciência e cuidado. E aos meus pais, pelo incentivo e torcida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e da sabedoria.

À minha esposa, Natana, pela paciência e cuidado nos momentos de estudo.

A meus pais, pelo amor incondicional e humildade.

A minhas irmãs, Lorena Prates e Loriele Prates, pelo apoio e torcida.

Aos meus sobrinhos, Maria Eduarda e Mauro Eduardo, pelo amor e inocência transmitidos nos momentos bons e ruins.

A todos os meus familiares que se tornaram, ao longo da minha vida, propulsores de renovação e de luta.

À Universidade Federal do Espírito Santo, por possibilitar dedicar parte de minha carreira acadêmica à pesquisa de algo que me engrandecesse como profissional e pessoa.

Ao meu orientador, Jorge Viesenteiner, pela competência, motivação e apoio.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Filosofia da UFES, Bonamigo, Maurício Abdalla, Antônio Vidal e Marcelo Barreira que possibilitaram meu aprofundamento nos conhecimentos adquiridos, podendo, assim, compartilhar minha experiência docente.

Ao professor e amigo Jair Paiva, que despertou em mim a paixão pelo estudo de Foucault.

Aos colegas de estudo do Mestrado Profissional, que mesmo em tempos pandêmicos, forjou-se na união e parceria.

Aos meus colegas de trabalho e superiores da Escola da Inteligência, por permitir minha ausência e pelo incentivo para a realização dessa pesquisa.

À professora Neide e a todos os estudantes da eletiva “Projeto de Ação Social – Amor ao Próximo”, que foram peças fundamentais na realização desta pesquisa.

A todos os meus parentes e amigos que sempre acreditaram no meu potencial e foram apoio em todos os momentos.

“A Filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias.”

(Alejandro Cerletti)

“Convém manter em mente que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo mesmo.”

(Michel Foucault)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva reativar nas juventudes o poder da vida, problematizar a noção do cuidado de si, segundo Michel Foucault com esperança de contribuir para pensar o ensino de Filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte. Por isso, no primeiro momento buscamos, por meio de recortes, entender o contexto de formação da Filosofia como componente curricular na história da Educação no Brasil até sua efetivação no currículo, com intuito de compreender o seu significado ao longo do processo educacional brasileiro para que, assim, possamos compreender a condição atual estabelecida na Lei nº 13.415/2017 e ter um ensino de Filosofia voltado ao cuidado de si. No segundo momento, buscamos conhecer e apresentar a gênese do cuidado de si e suas práticas, para que, por fim, no terceiro momento, pudéssemos, por meio da tertúlia dialógica, estabelecer uma interação entre o ensino de Filosofia com a teoria do cuidado de si, de Foucault, e, assim, produzir alguns ensaios e experiências filosóficas em sala que possibilitem descolamento, uma transformação de si, isto é, uma modificação dos modos de agir no mundo e de nos relacionarmos com ele, o que não designa simplesmente um voltar a atenção para si, mas, a partir dessa mesma atenção, sobretudo, um modificar-se. Assim, acreditamos que esse desafio nos permitirá pensar os problemas do momento atual que enfrentamos com o ensino de Filosofia e, sobretudo, que enfrentamos na vida. Ademais, fazermos desses problemas o impulso para existir e resistir às imposições socioeconômicas, educacionais, morais, culturais e, assim, contribuirmos para criar um novo sujeito, um novo ensino, uma nova escola, conseqüentemente, um novo mundo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Novo Ensino Médio; Cuidado de Si; Tertúlia Dialógica; Experiência de Si.

ABSTRACT

The present research aims to reactivate the power of life in young people, problematize the notion of self-care, according to Michel Foucault, with the hope of contributing to thinking about the teaching of philosophy as a place where one learns to care and where one learns to make one's own life. a masterpiece. Therefore, at first, we sought, through clippings, to understand the context of the formation of philosophy as a curricular component in the history of education in Brazil until its implementation in the curriculum, with the aim of understanding its meaning throughout the Brazilian educational process so that so we can understand the current condition established in Law nº 13.415/2017 and have a teaching of philosophy focused on self-care. In the second moment, we sought to know and to present the genesis of self-care and its practices, so that, finally, in the third moment, we could, through dialogical gatherings, establish an interaction between the teaching of philosophy and the theory of self-care. itself, by Foucault and, thus, produce some essays and philosophical experiences in the classroom that allow detachment, a transformation of the self, that is, a modification of the ways of acting in the world and relating to it, which does not simply designate a turning attention to oneself, but, from that same attention, above all, a change. Thus, we believe that this challenge will allow us to think about the problems of the current moment that we face with the teaching of philosophy and, above all, that we face in life. And make these problems the impulse to exist and resist to socioeconomic, educational, moral, cultural impositions and, thus, create a new subject, a new teaching, a new school, consequently, a new world.

Keywords: Philosophy Teaching; New High School; Self Care; Dialogical Gathering; Self Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: SITUANDO O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL	21
1.1. Ensino da Filosofia no Período Colonial.....	23
1.2. Ensino da Filosofia no Brasil-Império.....	33
1.3. Ensino da Filosofia na República.....	40
1.4. O Ensino de Filosofia e o Projeto Escola Sem Partido.....	56
1.5. O Ensino de Filosofia com a Reforma do Ensino Médio.....	60
CAPÍTULO II: CUIDADO DE SI: UMA REFLEXÃO	67
2.1 Ensino de Filosofia como instrumento do cuidado de si.....	67
2.2 Surgimento da noção do cuidado de si.....	75
2.3 Práticas do Cuidado de Si.....	83
2.2.1. Subjetividade e estetização da existência pela prática da provação.....	87
2.2.2. Subjetividade e estetização da existência pela prática da meditação.....	89
2.2.3. Subjetividade e existência pela prática da escrita.....	90
CAPÍTULO III: EXPERIÊNCIA DE SI: O ADVENTO DA SUBJETIVIDADE AUTÔNOMA	94
3.1. O Movimento das Tertúlias Dialógicas, como contribuição no ato de filosofar e expansão da vida.....	97
3.1.1. O nascimento das tertúlias dialógicas.....	99
3.1.2. A organização das tertúlias dialógicas.....	102
3.2. O Lugar do Movimento Dialógico: EEEFM Adolfina Zamprogno.....	103
3.3. Com a Palavra, os Estudantes.....	106
3.3.1. Diário dos Escritores Autônomos da Adolfina Zamprogno.....	118
PARA NÃO CONCLUIR	134
REFERÊNCIAS	138
ANEXO 1 – Agenda do 3º Ciclo de Acompanhamento Pedagógico de 2018	147
ANEXO 2 – Ementa da Eletiva	148
ANEXO 3 – Relatório do 4º Ciclo de Acompanhamento das Escolas - 2018	154
ANEXO 4 – Imagens das tertúlias dialógicas	156

INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca apresentar, como proposta, um recorte do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Filosofia, a saber, a dimensão do cuidado de si preconizado pelo filósofo francês Michel Foucault, na medida em que se torna uma possibilidade de resistência ao poder escolar, familiar e social que em alguns momentos fizeram a associação de que a liberdade, a autonomia e o protagonismo fossem elementos que subvertessem à ordem e que, de certa maneira, desrespeitassem a autoridade escolar.

Para buscar romper com essa lógica da interdição, repressão e subjetivação do eu que, por ora, passa “despercebida” no ambiente escolar, utilizaremos a estratégia do advento da subjetividade autônoma no movimento da leitura dialógica estabelecido como uma das metodologias de ensino incentivadas e exigidas (Anexo 1) no Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único¹, no Estado do Espírito Santo, e que, em minha experiência de professor regente, proporcionaram um campo fértil para novas artes de viver e se fazer no mundo.

É sabido que o ensino de Filosofia tem uma história de descontinuidade no Brasil e, ainda hoje, sofre diversas ameaças, apesar da demonstração de inúmeros benefícios em desenvolvê-la no currículo escolar² (capacidade de análise, reflexão, crítica, enfim, capacidade de produzir experiências de liberdade).

¹ O Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado Programa Escola Viva, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDU), foi implantado por meio da Lei Complementar 799 de 12 de junho de 2015, na rede pública estadual de ensino, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do Ensino Médio na rede pública do Estado.

² Para aprofundamento sobre os inúmeros benefícios, ler BITTENCOURT, Renato. REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO – n° 171 – Agosto de 2015 – Mensal. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ScquRYU_4tkJ:https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/28594/14965/&cd=17&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acessado em: 04 de abril de 2022.

Por isso, nesta pesquisa apresentarei alguns recortes que considero importantes sobre o contexto da formação da disciplina de Filosofia na história do Brasil até os dias atuais. Dessa maneira, poderemos experimentar um ensino de Filosofia posicionado para o cuidado de si por meio da tertúlia dialógica³, com o intuito de compreender o seu significado e espaço ao longo do processo educacional brasileiro com seus desdobramentos, a condição atual, enquanto disciplina que tem a função de possibilitar a realização de experiências com os estudantes, ou seja, experiências de si, deslocando processos históricos, econômicos e sociais que aprisionam e alienam as juventudes, como a mídia, as *fake news*, a própria escola e tantas outras estruturas das quais o estudante faz parte.

Espera-se que essa experiência de si na aula de Filosofia dê ao estudante tanto a capacidade de se tornar cidadão consciente dos seus direitos e deveres, como de buscar, por meio da reflexão, melhoria na condição atual do mundo vigente com “escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BNCC, p. 463), cuidando sempre de si e do outro como uma estética da existência.

Com isso, será necessário interrogarmos a respeito da questão atual do ensino da Filosofia para entendermos quais as possibilidades e desafios lhe foram impostos com o Novo Ensino Médio, que entrou em vigor neste ano de 2022, de acordo com a Lei nº 13.415/2017⁴, além das constantes ameaças que sofre em decorrência do

³ As tertúlias dialógicas são uma das ações educativas de sucesso que se desenvolvem nas comunidades de aprendizagem. Estas compreendem uma construção coletiva de sentido e conhecimento baseada no diálogo com todos os alunos e participantes da tertúlia. O funcionamento das tertúlias dialógicas baseia-se nos sete princípios da aprendizagem dialógica e desenvolve-se a partir das melhores criações da humanidade, em diferentes campos: desde a literatura até a arte ou a música. Através das tertúlias dialógicas potencializa-se uma abordagem direta, sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade, à cultura clássica universal e ao conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. A Tertúlia Dialógica Literária nasceu em 1978, na escola de adultos *La Verneda SantMartí*, de Barcelona. Um grupo de educadores, liderado por Ramón Flecha, implementou essa atividade cultural e educativa que atualmente é difundida pelo mundo todo. Para saber mais: Universidade de Barcelona. CREA. Formação em Comunidade de Aprendizagem. Módulo 7 – Tertúlias Dialógicas. Community of Research on Excellence for All, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf. Acessado em 04/04/2022.

⁴ Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, como o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos.

projeto Escola sem Partido⁵, o qual visa angariar a interdição da arte de ensinar livre e democraticamente, em especial no campo filosófico. Nesse tocante, questionar a situação atual do ensino de Filosofia é considerar a importância da presença dessa disciplina no currículo escolar e a constante preocupação com o problema de seu conteúdo e prática de ensino.

Depois de muitos anos de ausência nos currículos da educação brasileira, constatamos que não há necessidade de justificar a presença da Filosofia no currículo do ensino apenas como uma proposta de contribuição para uma visão crítica e cidadã do mundo, mas é possível ir além e encontrar no ensino de Filosofia uma possibilidade de fazer com que os jovens façam uma inflexão a si mesmos como forma e alternativa para pensar e se colocar no mundo, buscando alternativas modernas que não sejam voltadas apenas para os mesmos filósofos da história da Filosofia. Isso não significa excluir a história da Filosofia, muito menos reinventar a roda. Entretanto, significa que precisamos aproximar a Filosofia da vida palpável das juventudes, pois

não podemos tomar a Filosofia apenas como um conjunto de conteúdos historicamente construídos para serem transmitidos, passados de geração a geração. Se a Filosofia continua viva e ativa, é porque tem sido transmitida às novas gerações também o processo da produção filosófica, de modo que há sempre filósofos novos, produzindo um novo pensamento, dando continuidade a essa história. Assim, ensinar Filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar. (GALLO, 2006, p. 05).

Percebe-se, assim, que desde a obrigatoriedade em 2008 da disciplina de Filosofia no currículo escolar nas três séries do Ensino Médio das escolas públicas e privadas brasileiras (Lei n. 11.684/2008), o ensino de Filosofia se consolidou enquanto identidade, necessidade e utilidade, e não pode ser mais posto como simples apêndice da crítica cidadã na educação. Em face disso, e como fundamentação teórica, focamos nosso olhar sobre *A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade* (FOUCAULT, 2004), uma vez que nosso escopo investigativo consiste em dialogar a respeito da questão do cuidado, já que os problemas que cercam esse tema na Filosofia foucaultiana atravessam na vida dos estudantes.

⁵ Projeto de Lei 7180/14 – Escola Sem Partido, que tramita na Câmara Federal.

Acreditamos que a principal contribuição do conceito de cuidado de si para os estudantes é a interpretação da liberdade como causa das possibilidades de expansão da vida e, destas, como momentos centrais para uma prática crítica de si que possibilita ao ser humano se conhecer, libertando-se para além de códigos e condutas como comportamento efetivo da pessoa e da relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2006a., p. 296).

Daí a importância de se focar, neste trabalho, na obra de Michel Foucault, ressaltando que nossas subjetividades são construídas, muitas vezes, a partir das práticas já postas, em especial no campo escolar, as quais insistem na repetição de inúmeras práticas de subjetivação, que buscaremos como uma ação de resistência e, por um processo de luta, desnudar. Por isso, consideramos de extrema relevância nos questionar: de quais práticas de dominação precisamos romper para nos reconciliarmos com nós mesmos? Para Foucault, o sujeito deve tomar posse de si, por meio das práticas de si, na arte de viver. Com isso,

o que Foucault chama de “práticas de si” de acordo com os estoicos, e também com os platônicos, corresponde bem, e isto é verdade, a um movimento de conversão em direção a si: libera-se da exterioridade, do apego passional aos objetos exteriores e aos prazeres que eles podem propiciar, observa-se a si mesmo para ver se se progrediu neste exercício, procura-se ser mestre de si mesmo, possuir a si mesmo, encontrar sua felicidade na liberdade e na independência interior (STEPHAN; BOGANIKA; 2017, p. 191).

Desta forma, esta pesquisa pretende percorrer essas linhas mínimas de frágeis constituições e colocar em prática movimentos transversais contrários aos movimentos verticais existentes na escola, visando fomentar discussões, experiências, mudanças de paradigmas vivenciais e interpessoais e a construção de um livro de experiências acerca das possibilidades dos estudantes no que se refere à ‘autonomia’, ao ‘cuidado de si’ (FOUCAULT, 1985 e 2004) e ao próprio projeto pedagógico da reforma do Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415.

Mas, como se dá essa 'autonomia'? Para Foucault (2004), o sujeito autônomo é aquele que busca conhecer as forças de fora e, assim, escolhe aquela que ele deseja que o atravesse, que o subjetive. Ou seja, é preciso que o sujeito faça uma filtragem nas representações e, finalmente, faça uma conversão em direção a si. Assim, essa autonomia de qual falamos se trata de uma luta interna, constante, diária. O sujeito autônomo é aquele que se controla em todos os aspectos, ele se cuida integralmente, autogoverna-se. Infelizmente, percebemos com a pesquisa que, mesmo com a autonomia e o protagonismo constituindo pilares da pedagogia da Base Nacional Comum Curricular/BNCC⁶ e da reforma do Ensino Médio, as práticas que conduzem ao ser autônomo, protagonista, ético, ficam relegadas a um planejamento trincado, ou seja, não tão bem planejado assim e, ao sabor dos discursos fáceis e superficiais, tal como pude observar em uma experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adolfina Zamprogno⁷, localizada no bairro Vila Garrido, no município de Vila Velha/ES e que no Capítulo 3 buscarei elucidar.

Com isso, entendemos que é importante e urgente desenvolver práticas de si e fomentar a constituição de subjetividades resistentes aos poderes anuladores da liberdade que encontramos na escola, na família e na sociedade. Diante disso, perguntamos: Quais são as forças de subjetivação, sejam elas: escolar, familiar e social que após a filtragem de representações, conformo-me em aceitar? Quais devo, na medida do possível, recusar? Assim, entendemos que pessoas autônomas vão resistir o tempo todo. Pois aqui, não se trata de "tentar decifrar um sentido oculto sob a representação aparente; é aferir a relação entre si mesmo e o que é representado, a fim de só aceitar na relação consigo aquilo que pode depender da escolha livre e razoável do sujeito" (FOUCAULT, 1985, p. 81-82).

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

⁷ EEEFM Adolfina Zamprogno, End.: Rua Sebastião Gaiba, S/N; Vila Garrido, Vila Velha- ES- CEP: 29.116-300. Contato: (27) 33591303; E-mail: escolaadolfin@sedu.es.gov.br ; Resolução de Criação da Escola - nº 41/75, publicada no Diário Oficial no dia 31/12/1975.

Exercitar-se nesse campo significa essencialmente experimentar, viver na própria pele o que significa esta ou aquela subjetivação, e encontrar como pode ela nos constituir eticamente. Pois, de acordo com Foucault (2004), para que a “prática da liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo”.

É a partir desse momento, que na leitura dialógica⁸ dos escritos de Michel Foucault e do próprio ensino de Filosofia, buscar-se-á refletir o ensino de Filosofia para encontrar uma outra figura de sujeito, uma outra possibilidade de existência, outros mundos, outras realidades, não mais marcadas por um código estrito, mas por uma arte de viver, um pensamento que resista, que seja capaz de pensar o campo das forças e dos desejos, realizando o advento da subjetividade autônoma, aproximando o sujeito de si, nascendo, assim, a nova possibilidade de constituição de si: uma Filosofia do cuidado de si.

A motivação para estudar, pesquisar e discutir a problemática do ensino de Filosofia e do cuidado de si tem sua origem desde a época da graduação no curso de Filosofia. Essa motivação se intensificou com a experiência no Curso de Especialização em Ensino da Educação Básica no Centro Universitário Norte do Estado do Espírito Santo/Ceunes-Ufes, sempre motivado pelo então orientador Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva. E, também, com a localização funcional no Centro Educacional de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral “Professor Elpídio Campos de Oliveira”, que fez com que tivesse o tempo necessário para pensar apenas naquele “chão de escola”, haja vista que, antes disso, deslocava-me entre 3 e 4 escolas da região do extremo norte do Estado do Espírito Santo, a saber: no distrito de Itabaiana/Mucurici, em Mucurici-sede, no distrito de Itamira/Ponto Belo e em Ponto Belo-sede.

⁸ A leitura dialógica (SOLER, 2001) é uma nova forma de entender a leitura na qual os textos são interpretados entre todos, sejam leitores habituais ou não.

Foi no CEEFMTI “Professor Elpídio Campos” que ouvi pela primeira vez sobre a metodologia da tertúlia dialógica como uma ferramenta que poderia auxiliar o processo de ensino e aprendizado. Logo me encantei e trouxe a metodologia para a minha prática de ensino, o que me faz acreditar que essa metodologia é extremamente eficaz, diante da carga horária exígua que a Filosofia possui na escola. Além de ter proporcionado, junto à abordagem do cuidado de si, às minhas aulas e aos meus alunos, uma atividade de criação conceitual, um ensino ativo de Filosofia que fez com que cada estudante experimentasse o movimento do pensamento filosófico.

A Filosofia como disciplina que possibilita a experiência da crítica, da cidadania e da reflexão de saberes e práticas pode ser uma boa ferramenta para que a prática do cuidado de si e dos outros sejam trabalhados no ambiente escolar, já que o ensino na perspectiva de Foucault se cria na liberdade e se constitui num campo de possibilidades, fazendo com que essa via de leitura e escrita seja uma alternativa para a transformação do aluno e do próprio ensino.

Meu problema era fazer eu mesmo, e de convidar os outros a fazerem comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que somos, do que não é apenas nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade de tal forma que saíssemos transformados (FOUCAULT, 1980/2010a, p. 292).

O objetivo geral da dissertação é “reativar nos jovens a ideia e a prática de que há um poder, o poder da vida, que é de cada um, com o qual se pode criar o mundo” (ASPIS, GALLO, 2009, p. 15). E, com isso, construir juntos, na possibilidade de cada um, uma cidade de sábios, para que não haja mais necessidade de deus, salvadores, mitos e donos da verdade para conduzir o outro à verdade. Assim, nessa cidade, todo mundo seria filósofo e, cada filósofo poderia encontrar em sua mulher, em seu sogro, em seus filhos, gente idêntica a ele e educada como ele (FOUCAULT, 1985).

Metodologicamente, o ensino de Filosofia e o cuidado de si em Michel Foucault, em diálogo com outros autores afeitos ao cuidado de si, precisamente GALLO (2012) e

FLECHA (1997), aqui não foram entendidos e trabalhados como apenas um conceito, algo abstrato, mas como uma dialética contínua sobre si mesmo e sobre os outros. Aqui, buscamos reordenar de forma palatável a trajetória das pesquisas de Foucault que têm uma dimensão tripartite, nos eixos de saber, poder e subjetivação. Dito isso, é importante ressaltar que não se trata aqui de possuir o indizível, nem de revelar o indizível, nem de dizer o não dito, mas de captar, ao contrário, o já-dito; resumir o que se pôde ouvir ou ler, isso por um fim que nada mais é do que a constituição de si.

Com isso, realizamos a nossa prática da pesquisa numa turma multisseriada, com estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, numa turma de eletiva Projeto de Ação Social – Amor ao Próximo, em parceria com a disciplina de Sociologia, da professora Neide Maria de Faria, conforme apresentado no Anexo 2 e como veremos de forma mais profunda no Capítulo 3.

No primeiro momento, desenvolvemos a parte teórica e filosófica com os estudantes para, em seguida, a professora de Sociologia dar prosseguimento às questões práticas da eletiva – Ação Social, pois entendemos que, para cuidar do outro, antes é necessário cuidar bem de si mesmo.

Nesta dissertação, no primeiro capítulo, para entender melhor a Filosofia como disciplina no Ensino Médio, fizemos uma pesquisa bibliográfica para contextualizar o modo com que o ensino da Filosofia foi sendo construído no Brasil. Assim, realizamos um levantamento documental de algumas resoluções que orientaram o currículo de Filosofia para o Ensino Médio.

A abordagem do tema na perspectiva legal foi desenvolvida por meio das Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 1998-2018); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2004 e 2006), e também na perspectiva teórica, por meio de ALVES

(2002); GALLO; KOHAN (2000); GALLINA (2000); MARGUTTI (2013); VEIGA-NETO (2012) e ARROYO (2014).

Identificaremos os desafios e possibilidades do ensino de Filosofia nos tempos atuais, por meio do estudo das normativas, a Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a nova Base Nacional Comum Curricular/BNCC, os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos e o Projeto de Lei 7180/14 – Escola Sem Partido, que tramita na Câmara Federal.

No segundo capítulo da dissertação será apresentado um estudo bibliográfico e histórico que constitui a origem da noção do cuidado de si em Foucault, a partir de referências a obras, como: *Hermenêutica do Sujeito* (2006) e a *História da sexualidade III: o cuidado de si* (1985). Essas obras constituem as fontes privilegiadas do presente estudo sobre a noção do cuidado de si em Foucault e oferecem o suporte teórico para a discussão da possibilidade de reflexão no Ensino Médio. A partir desse ponto, buscar-se-á apreender o instante em que esse fenômeno cultural pôde realmente se assentar na história do pensamento de forma tão significativa, levando a afetar, por conseguinte, nossa forma de ser e existir.

No terceiro capítulo, a pesquisa abordará as possibilidades do cuidado de si nas aulas de Filosofia, com o intuito de provocar a união entre a Filosofia de Foucault e o ensino da Filosofia, por meio da tertúlia dialógica e, dessa forma, fazer o confronto de como pode ser concebido esse ensino nas escolas do nosso país, quiçá do mundo todo. Dessa forma, vislumbra-se “a possibilidade de fazermos da prática da leitura, na escola ou fora dela, um rico processo de subjetivação, em prol da liberdade e da capacidade de autogoverno, de nós mesmos e de nossos alunos” (VEIGA-NETO, p. 85, 2004).

A prática da pesquisa aconteceu na eletiva Projeto de Ação Social – Amor ao Próximo, já no contexto desse novo formato do Ensino Médio, com a turma

multisseriada da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, em parceria com a disciplina de sociologia na EEEFM Adolfina Zamprogno, localizada no bairro Vila Garrido, no município de Vila Velha/ES. A partir dessa prática produzimos o *Diário dos Escritores Autônomos da Adolfina Zamprogno*, compondo uma escrita da autobiografia dos alunos, conforme veremos no Capítulo 3. Para isso, utilizamos 10 aulas, nos meses de julho, agosto e setembro de 2022, aplicando como ferramenta metodológica os quatro momentos didáticos de GALLO (2012), que são as etapas de sensibilização, problematização, investigação e conceituação – que equivalem à criação ou recriação do conceito, no contexto da tertúlia dialógica.

Nas quatro primeiras aulas, os estudantes foram sensibilizados por meio do filme *“Escritores da Liberdade”*, de 2007, dirigido por Richard Lagravenese. Esse filme pretendeu ser o prenúncio do advento da subjetividade autônoma no movimento da leitura dialógica que buscou sensibilizar os estudantes em sala de aula para o tema, que logo mais seria proposto nas aulas subsequentes. Pois, além de instigante, emocionante e se tratar de fatos baseados na vida real da educadora Erin Gruwell, retrata com coragem a persistência/resistência da professora em não aceitar as formas e estruturas que são dadas aos estudantes e, como consequência, a falta de interesse e engajamento deles em relação ao conhecimento e até mesmo com suas próprias vidas.

Ao findar o filme, os estudantes foram convidados a fazer uma inflexão em sua própria vida, uma narrativa de si mesmos, por meio da escrita de suas autobiografias. Essa atividade foi encaminhada para a casa e problematizada na aula seguinte, juntamente com a história do filme.

Na quinta e sexta aulas, problematizamos a história do filme em consonância com o olhar que tiveram de si na escrita da autobiografia. Por isso, alguns questionamentos foram essenciais, tais como: “Vocês foram verdadeiros e detalhistas ao escreverem a autobiografia? Vocês se veem livres a partir do que escreveram? Vocês foram e são protagonistas das suas vidas? Quais são as instâncias (família, escola, sociedade) de controle e os mecanismos de vigilância de que estou subjetivado?”

Quais regras de conduta que me conformei em aceitar subjetivar? O protagonismo da juventude foi capturado? Se sim, quando e como? É possível ser protagonista sem lei? Sem alguém para dizer o que devo ou não fazer/ser? Quais forças na minha história preciso recusar para ser livre?”.

No término da quinta e sexta aulas, os estudantes receberam o texto *A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade* (2004), de Foucault, como etapa de investigação que os fez entrar em contato com sua própria história por meio de um texto clássico do pensamento filosófico e norteador da pesquisa e com isso, realizam a tertúlia dialógica nas próximas aulas.

Na sétima e oitava aulas, realizamos a tertúlia do texto encaminhado na aula anterior. A tertúlia é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, na qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal previamente escolhidas pelo professor.

Já na nona e décima aulas, os estudantes puderam se desdobrar revisitando suas autobiografias, buscando conceituá-las, “transformá-las” a partir da revisão de onde, quando, por quem tais regras de convivência foram estabelecidas em suas condutas que os fizeram se comportar se sujeitando a regras restritas, que se voltam contra e não a favor deles, ou seja, mais uma oportunidade de trabalhar nos seus textos de experiências de vida, as suas autobiografias, com o intuito de finalizá-los para a publicação do *Diário dos Escritores Autônomos da Adolfina Zamprogno*⁹ e digitalizá-las com os devidos nomes escolhidos (fictícios).

⁹ *Diário dos Escritores Autônomos da Adolfina Zamprogno* foi o nome escolhido pela turma como título do livro que iremos publicar como fruto dessa pesquisa; o livro de suas autobiografias, que por conseguinte, terá nomes fictícios também escolhidos pelos estudantes.

CAPÍTULO I: SITUANDO O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

Para entender melhor o ensino de Filosofia no Ensino Médio nos tempos atuais, é válido conhecer os caminhos da atividade filosófica no Brasil, de forma sintética, mas muito importante para o entendimento do contexto da formação desse componente curricular na história, até sua efetivação no currículo, no intuito de compreender o seu significado ao longo do processo educacional brasileiro para que, assim, possamos compreender a condição atual estabelecida na Lei nº 13.415/2017¹⁰. E esse caminho é “imprescindível para que tenhamos uma imagem mais clara a respeito de nós mesmos e saibamos o que precisa ser feito, seja para remediar essa situação, seja para avançar” (MARGUTTI, 2013, p. 14).

Com isso, a pesquisa, neste primeiro momento, destacará a genealogia do saber e poder sobre o homem como um dispositivo de controle e sujeição e o espaço conquistado da disciplina, assim como a ascendência curricular do ensino de Filosofia no Brasil, evidenciando alguns elementos que possam servir para uma história da verdade e da resistência, pois é sabido que “recebemos uma tradição, e mantê-la viva não significa reverenciá-la, mas sim pensar, com ela ou contra ela, nossos próprios problemas, interrogando-nos sobre como devemos conduzir nossas vidas” (GALLO, *in* *Discutindo Filosofia*, Ano I, nº 6, p. 35).

A inserção da Filosofia nas escolas corresponde à implicação de um processo que representa os diferentes períodos da história do Brasil. Como início, teremos o ensino da Filosofia sob a égide da religião; posteriormente, exerce a função de disciplina meramente técnica a serviço dos ideais cientificistas, fazendo com que ocupasse o status de disciplina complementar, pois não participava da formação profissionalizante e; por fim, foi por muito tempo (até 2008, quando foi inserida como disciplina obrigatório no Ensino Médio, dando acesso a todos os estudantes, por meio da Lei n. 11.664/2008) peça de interesse da classe dominante, sendo que, em 2008, a disciplina foi reinserida nas orientações curriculares, conseqüentemente em

¹⁰ Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, como o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos.

todas as escolas de Ensino Médio, na perspectiva de cumprir um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro e que ofereça aos estudantes

capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2010, p. 26).

No entanto, com a Reforma do Ensino Médio problematizada em 2014 com o Plano Nacional de Educação e iniciada em 2016 pelo Governo Michel Temer, mais uma vez se colocou o ensino de Filosofia na condição de coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem da educação básica em nosso país, como veremos mais à frente, ainda neste capítulo.

Portanto, é urgente problematizar o ensino de Filosofia nesse novo contexto e destacar que mesmo em meio às dificuldades pedagógicas e curriculares de um ensino autoritário e livresco que secularmente o ensino Filosofia se vê sujeito, o ensino filosófico é fundamental para o processo educacional, pois instiga os estudantes a ter uma melhor compreensão de si e do mundo, assumindo responsabilidades e contribuindo para um mundo sustentável e ético, em especial nesses tempos sombrios que perpassam a educação com ataques à livre docência, havendo o esfacelamento do currículo e das instituições. Ademais, há de se considerar a questão dos prejuízos acarretados pela pandemia da Covid 19, inclusive, em alguns casos, sendo necessário fechar as escolas.

Dessa forma, entende-se que uma vivência filosófica que gere significado com estudantes do Ensino Médio, conforme os PCN's, enquadra-se no entendimento de que uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia é "ler textos filosóficos de modo significativo". Para isso, pressupõe-se, como condição para um verdadeiro engajamento no ato de filosofar, conhecer-se a si mesmo, conhecer-se no passado e presente, para que, assim, tenham melhores condições para cuidar de si e desenvolver uma estética da existência. Por isso, a investigação dar-se-á, primeiramente, de forma histórica/filosófica, como uma espécie de diagnóstico do presente, para que se torne na prática da sala de aula a mais contemporânea possível.

1.1. Ensino da Filosofia no Período Colonial

O nascer do ensino de Filosofia no Brasil e, ao que tudo indica, dos dispositivos de controle e sujeição, singraram-se por volta dos séculos XVI e XVII, com a chegada de seis padres jesuítas em 1549, juntamente com Governador-Geral Tomé de Sousa. Eram chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, que se tornou o primeiro provincial com a fundação da província jesuítica brasileira em 1553. Foram eles os principais influenciadores no início da história da educação no Brasil e que, junto ao processo de colonização, sobrepuseram a visão ocidental sobre a indígena “que se viu negada como se não tivesse valor algum” (MARGUTTI, 2013, p. 190).

Entretanto, segundo Margutti (2013), a cultura indígena foi equiparada à ocidental, tendo por apoio os estudos de Viveiros de Castro, que “deixam clara a complexidade e sofisticação da visão de mundo dos índios brasileiros” (p. 232). Com base nisso, refere-se ao fenômeno da colonização como invasão, ainda que disfarçada “graças às cerimônias da primeira missa e da implantação do marco de pedra” (p. 235).

Já no ano seguinte à chegada dos jesuítas, dando continuidade ao processo de invasão,

doava o Governador Geral um terreno a Manuel da Nóbrega, em Água de Meninos, para a construção do primeiro colégio. E aí se funda em 1556 este centro inicial de aprendizado e educação. Claro que a principal preocupação era a da catequese e a de ensinar a ler e escrever. Ao lado da escola primária já apareciam, contudo, os estudos de nível secundário ou normal. (MORAES FILHO, 1959, p. 1).

Esse fato histórico é de grande relevância para a educação brasileira por se tratar de fazer com que o “povo brasileiro” obtivesse a oportunidade do letramento, da reflexão e da produção de conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, parece ser a raiz da subjetivação por parte dos estudantes. Pois é certo que os jesuítas foram os responsáveis pela educação e catequese da população da colônia, procurando divulgar e enraizar a fé cristã, fazendo com que os pensamentos e ideais ficassem associados à espiritualidade medieval e “possuindo uma qualidade mais entrópica do que evolutiva” (MARGUTTI, 2013, p. 43). Como podemos observar no processo

de assujeitamento que acontece em suas mais variadas formas no ambiente escolar da época, tais como:

espaço da sala, as formas das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da falta de autonomia das crianças (FOUCAULT, 2019, p. 31).

Em uma carta, padre Anchieta relatou quais eram os objetivos das atividades exercidas no Brasil, inclusive na escola:

Mas, embora o nosso principal cuidado fosse ensinar e inculcar a eles os rudimentos da fé, também lhes ensinavam as letras; pois eram de tal modo aficionados a aprender a doutrina, que na mesma ocasião eram levados a aprender a doutrina da salvação; davam conta daquilo que pertencia à fé, instruídos segundo algumas fórmulas de interrogações (catecismo), alguns até sem elas. (Apud, Lukács, I, 1965:614-5 in SCHMITZ, 1994. p.48).

Como se pode observar, os jesuítas exerciam, de certa forma, uma espécie de interdição e censura à produção do saber, do conhecimento, da autonomia, do protagonismo com o teocracismo, pois tinham como principal objetivo “ensinar e inculcar a eles os rudimentos da fé”. Com isso, afastavam as contribuições dos movimentos científicos surgidos na época no continente europeu, tais como de: Galileu, Descartes, Bacon e outros. Segundo Margutti (2013), apesar de influenciar a Filosofia no Brasil, a Filosofia portuguesa não estabelece com aquela uma relação de paralelismo. Ou seja, “tal educação resultou numa cultura da pujança de estilo, sem relação com a sociedade: educação academicista, visando formar os novos dirigentes da empresa colonial” (PAIVA & PIOL, 2015, p. 232).

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contrarreforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias, a partir do plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega: a primeira, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado da língua portuguesa, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização; a segunda, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino

profissionalizante e o Ensino Médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Com isso, percebe-se que

a organização social da Colônia, por um lado, e a importação cultural, por outro, em que se sobressaiu a Contrarreforma como reação às novas ideias reformistas e reafirmação da fé católica, definiram a obra cultural, catequética e educativa da Companhia de Jesus um ensino alheio à realidade da Colônia, preocupado com a formação, nas letras e na retórica clássicas, de ‘espíritos ociosos’ (a elite cultural que foi se formando) (ROMANELLI, 2010 *in* PAIVA & PIOL, 2015, p. 232).

Ou seja, um itinerário que liga educação e fé na intencionalidade de interditar formas de se viver e fazer no mundo, sob a égide do poder da religião que as pessoas não podiam controlar nem mesmo modificar. “[...] Pois a Contrarreforma se dedica, em todos os países católicos, a acelerar o ritmo da confissão anual. Porque tenta impor regras meticulosas de exame de si mesmo.” (FOUCAULT, 2014, *pág. 21*).

O que podemos aferir até aqui é que já se ensinava Filosofia no Brasil em pleno século XVI, quando ainda éramos colônia de Portugal. De acordo com Ceppas (2004), era um ensino voltado aos interesses políticos, sejam os da metrópole, sejam os de nossa emergente classe dominante, dos proprietários de terra e senhores de engenho que aqui se instalaram, mas, que mesmo assim, não possuíam autonomia para (re)criar conceitos a partir da realidade vivida, sendo apenas reprodutores de retóricas e ideais sem nexos com o contexto local.

A Filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica (COSTA., 1967, p. 8).

A Filosofia servia para enraizar a doutrina católica, prevenir possíveis desvios dos professores e alunos em relação a ela, bem como defendê-la. Isso prova o papel museológico¹¹ e esotérico¹² da Filosofia na época, e que, em algumas situações,

¹¹ Na concepção museológica a tarefa de quem estuda Filosofia na atualidade seria apenas a de organizar, compreender, conservar e expor as peças históricas, ou seja, as obras clássicas dos autores que compõem o acervo da história da Filosofia. Podemos entender com isso que a Filosofia não é uma peça de museu, mas um saber em movimento, que tem história, mas não se resume à sua história (ABDALLA, 2009, p. 12-13).

¹² Na concepção esotérica derramam sobre os alunos uma enorme quantidade de conceitos ou de questões que, não raramente, entram em choque de maneira abrupta com as compreensões prévias, valores, crenças ou cultura dos educandos. A consequência disso é que a Filosofia acaba se afastando do universo dos alunos, em vez de inserir-se nele. O autor nesta concepção chama

encontra espaço até nos dias hodiernos, conforme sinaliza o professor Abdalla (2009). Os estudos se compunham

com os seguintes três cursos: de Artes (Filosofia e ciências), de teologia e ciências sagradas. O período letivo do curso de Artes era de três anos: com Aristóteles e Tomás de Aquino ocupava-se o primeiro; consagrava-se o segundo à física e ciências naturais, em seus aspectos empíricos ou racionais; e finalmente o terceiro era dedicado à física especial ou aplicada (MORAES FILHO, 1959, p. 4).

Para tanto é necessário destacar o esforço dos jesuítas em sistematizar o conhecimento, na organização do ensino, com a *Ratio Studiorum* de 1586, reformado em 1599. Entende-se que esse documento não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas. Por essa razão, ao mesmo tempo em que é importante reconhecer o avanço que esse documento proporcionou ao ensino na Terra de Santa Cruz, não se pode, mesmo sob a ótica dos tempos atuais, deixar “desapercebido” a falta de autonomia dos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, sendo que o modelo de como e o que fazer era militarmente (im)posto, até porque a cultura brasileira nesse período constituiu-se em “uma combinação de licenciosidade sexual, autoritarismo político e moralidade frouxa” (MARGUTTI, 2013, p. 355).

Os jesuítas subordinavam o ensino à teologia e ao dogmatismo (Filosofia da salvação), que se alicerçava, por sua vez, na procura de uma ortodoxia definida pelos próprios jesuítas e que levava a expurgar os textos dos autores que se afastassem das ideias de São Tomás de Aquino e Aristóteles (regra 2 e 6 dos professores de Filosofia, p. 159); expurgar os professores inclinados a novidades ou demasiados livres em suas opiniões (regra 16 do provincial, p. 123); expurgar os livros que atentam à honestidade e aos bons costumes (regra 34 do provincial e 3 dos professores de Filosofia, p. 130 e p. 159), dentre todas as outras regras de

atenção por algo que é muito pertinente a se observa no processo de ensino e aprendizado, em especial nos tempos de hoje, que a Filosofia e demais disciplinas de Ciências Humanas são acusadas de partidárias e a sua função mais do ensinar e refletir sobre o seu meio e seu tempo é doutrinar para uma visão de mundo pura e simplesmente ideológica. “A compreensão esotérica da Filosofia pode também transformar seu ensino em uma espécie de ‘doutrinação’” (ABDALLA, 2019, p.15).

interdição da conduta do professor de Filosofia (p. 158), que são prescritas na *Ratio Studiorum*.

De acordo com Margutti (2013), “os principais problemas que preocupam nossos pensadores nessa época, diferentemente do que pensa Paim, têm a ver com a conversão dos índios e dos escravos, a legitimidade da escravidão e a atitude diante da vida na sociedade colonial” (p. 312). Ou seja, os dispositivos disciplinares, de controle e sujeição encontram um campo “abençoado” no Período da Colonial.

Um fato importante que não pode ser esquecido diante dessa narrativa da educação no Período Colonial, em especial no que tange à interdição e controle do livre pensamento e dos costumes, é que após nove anos da criação da Universidade Nacional de Rosário, na Argentina, ou seja, apenas em 1662 foi peticionado pela Câmara da Bahia ao governo português a criação do ensino superior, aqui no Brasil. Uma nova tentativa foi feita em 1671. Todavia, apenas em 1808 é que foi criada a primeira universidade do Brasil, localizada em Salvador/BA. Isso significa que o passivo em relação ao país vizinho é de 155 anos. Uma demonstração de que a educação no nosso país sofre desde os primórdios da sua existência com o descaso e com interdições intencionais. Mas, como símbolo de que há sempre aquele que resista à dominação, que busca autonomia e liberdade, não devemos nos esquecer de que, por volta de 1787, entre as medidas liminares que seriam adotadas pelos conjurados mineiros, encontrava-se a da criação de uma universidade em Vila Rica¹³.

Em 1757, por razões unicamente políticas, duzentos e dez anos após a chegada e de serem os únicos responsáveis pela educação no Brasil, deixam a colônia cerca de quinhentos padres jesuítas, expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, importante Ministro de D. José I, paralisando 17 colégios, “sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (AZEVEDO, 1964, p.539), sob a justificativa de que o ensino

¹³ Para saber mais pesquisar: Maxwell, K. (1989). **Conjuração mineira: novos aspectos**. Artigos assinados. Scielo. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000200002> . Acessado em 10 de jul de 2021.

necessitaria instruir o cidadão para colaborar com estado civil e não com a Igreja; ou seja, havia o objetivo de se civilizar a nação, ao mesmo tempo em que recrudescia o controle sobre ela. Buscava-se, também, difundir a luz das ciências, no entanto, procurava-se potencializar a intervenção do Estado. Nessa conjuntura, no Brasil, começaram a chegar novas ideias da França, tais como as de igualdade, liberdade e fraternidade, além da defesa de um anticristianismo. Assim, podemos dizer como Foucault (1998) que há “algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua” (p. 13).

Infelizmente, mesmo com essa mudança de rumos da educação, não se percebeu, mesmo se abrindo a novas ideias, um olhar para autonomia do sujeito, para o protagonismo, para o exercício livre de pensar, para o ensaio sobre si que porventura é

direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. O ‘ensaio’ – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação - é o corpo vivo da Filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘acesse’, um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, 1998, p.13).

Portanto, é de bom termo sempre que possível se fazer resistência, oposição às representações sociais, familiares e educativas que nos (im)põem ao serviço de algo ou alguém ao invés de possibilitar condições para que o ser humano “problematize” o que ele é, e o mundo no qual ele vive.

Após a expulsão, foi realizada uma reforma na universidade, com o objetivo de combater a doutrina dos jesuítas. Adquirem-se livros mais atuais. Segundo Proença (1734)¹⁴, a escola pública aqui pensada tratava-se de um artefato organizador da força e da potência do Estado, que tomava para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores, além de controlar as matérias a serem ensinadas. No entanto,

¹⁴ Martinho de Mendonça de Pina e Proença foi um ilustre pedagogo e intelectual português que deu início a seus estudos na Escola de Artes em Coimbra, mas não a concluiu, pois cedeu à tradição da família que era voltada para estudos científicos. Dedicou-se aos estudos da retórica e latim, cursou Filosofia em Coimbra, e cultivou um autodidatismo que o fez ir além das citadas áreas de estudo.

não havia intuito de, por meio da educação, alterar a base político-social desse mesmo Estado¹⁵.

Com isso, a destruição da antiga universidade e dos colégios jesuíticos, conseqüentemente, o seu ensino entrópico, tornou-se uma realidade,

em consequência da profunda reforma pombalina na Universidade de Coimbra algumas instituições eclesiásticas reformaram também os seus planos de estudo e, sobretudo, os métodos de ensino. Cumpria então dar mostras do repúdio da metodologia silogística, da rotina didática e das disputas tradicionais (VITA, 1969, p. 248-255).

A nova universidade agora estava aberta à luz que vinha do Reino Unido e França, dentre outros países, com as teorias de Isaac Newton, Bacon, Descartes, mas permaneceu sem estar ligada a causas nacionais. Com isso, buscou-se dissipar com as regras jesuíticas. Conforme aponta Proença (1734):

Todos reconhecem as dificuldades do método comum de ensinar a língua latina, não é menos considerável aprender os rudimentos da gramática em idioma, que totalmente se ignora, e cujos termos, que parecem absurdos e enigmáticos, são dificultosos de imprimir e conservar na memória (p. 18).

Tendo a modernização como temática central de sua respectiva obra, Proença se utiliza de jogos de conceitos, nos quais, de um lado, haveria toda uma estrutura antiga, responsável por Portugal estar na situação que se encontrava e, de outro, os resultados práticos, que deveriam, ao mesmo tempo, modernizar os homens que seriam os futuros tomadores de decisão do Estado português, sem perder sobre eles o controle, mantendo, dessa forma, a tradição e a raiz do ideário político português, ou seja, autoritário, intervencionista, aristocrático e altamente religioso.

Entretanto, não é somente à obra de Proença que podemos recorrer para inferir sobre esse período específico discutido neste capítulo. A obra do padre Luís Antônio Verney¹⁶ também em muito nos serve como objeto inferencial, pois retoma um

¹⁵ O livro *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*, de Martinho de Mendonça Pina e Proença, 1784, original na Biblioteca Nacional, em Lisboa. Encontra-se disponível em: <https://purl.pt/129>. Acesso em 22 de maio de 2021.

¹⁶ Filho de pai francês e mãe portuguesa, Verney, foi aluno do Colégio de Santo Antão e membro da Congregação do Oratório. Formou-se teólogo em Évora, num momento em que a Universidade de Coimbra passava a monopolizar o processo de formação educacional dos ditos “Estudos Maiores”. Foi um dos “estrangeirados”, assim como Proença, indo para Roma com objetivo de doutorar-se em

embate entre antigos e “modernos”, conforme afirma a seguir: “Mas é necessário confessar uma verdade, em todo tempo houve dificuldade em se receberem costumes novos, ainda que fossem mais uteis, os velhos não querem ceder dos costumes que uma vez esposaram” (VERNEY, 1746, p. 5).

Dessa forma, o discurso de Verney, assim como as intertextualidades, pode ser analisado como voltado para o objetivo de desconstruir intelectualmente os métodos e práticas jesuíticas e, desta forma, entendido como a continuidade da mudança para o novo, iniciado por Proença, que aqui é complementado por aspectos mais específicos, como o ensino da gramática propriamente dita, mas sem completamente desconsiderar as influências religiosas.

Esses importantes autores, Proença e Verney, recomendavam o ensino da Geografia, da História, da Matemática e do Direito, e não apenas o latim das escrituras. Isso se torna um passo importante para o desenvolvimento da educação em nosso país. Entretanto, não significa que os jesuítas não buscaram modificar e modernizar o ensino, significa que, seguindo os ventos dos países vizinhos, Portugal buscava se adequar a uma nova racionalidade e prática política que valorizasse a razão. Contudo, essas recomendações não atingiram o Brasil de modo significativo, a nossa estrutura educacional não apresentou mudanças substanciais. No curso de Filosofia, a mudança observada foi o uso de um novo manual, o livro de Antonio Genovesi¹⁷, *A Instituição da Lógica*, o Genuense, que passou a ser o livro oficial do ensino de Filosofia.

Teologia e Jurisprudência. Lá, teve contato com as ideias que iluminavam a Europa, mas, sob a égide da Ilustração Católica que vigorou na Itália. A publicação de sua obra em 1746 ocorreu numa conjuntura marcada pelas novas experiências culturais vivenciadas pelos portugueses, direcionada por uma aristocracia ansiosa por exercer seu controle rumo ao desenvolvimento do país.

¹⁷ Primogênito dos agricultores Salvatore Genovesi e Adriana Alfinito di San Mango, Antônio Genovesi nasceu em Castiglione, perto de Salerno, em 1º de novembro de 1713. Aparentemente influenciado pelo padre Dom Saverio Parrilli, trasladou entre os estudos clássicos e filosóficos e os romances cavaleirescos, passando pelas pesquisas em Grego, Latim e Teologia Dogmática; acabou sendo ordenado sacerdote diante do Arcebispo de Salerno, Dom Fabrizio de Cápua, em 22 de dezembro de 1736. Foi professor de Retórica no Seminário de Salerno por quase dois anos, Genovesi se transferiu para Nápoles em outubro de 1738 a fim de estudar com o padre Dom Sabato Alfinito, ocasião em que manteve estreito contato com Giovanbattista Vico, iniciou seus estudos em Direito e suas classes de metafísica na Universidade de Nápoles. Foi nesta mesma universidade que Genovesi, com o apoio de seu patrono florentino Bartolomeo Intieri, deixou de lado as “perigosas” indagações filosóficas para se tornar professor da primeira cátedra de Economia Política da Europa. Nesta oportunidade, desenvolveu suas três grandes obras: *Metafísica Elementar* (1743), *A Instituição da Lógica* (1746) e *Lições de Comércio* (1765); além do panfleto *A verdadeira finalidade das Letras e das Ciências* (1753), em que define, de acordo com preocupações ilustradas típicas daquele

Nesta nova conjuntura apresentada, é necessário não deixar despercebida a cooperação dos franciscanos para o desenvolvimento do ensino de Filosofia no Brasil neste período colonial, pois, no mesmo ano da expulsão dos jesuítas, em 1759, o Marquês de Pombal franqueia aos franciscanos o estabelecimento de uma cátedra de Filosofia no estado do Rio de Janeiro.

A implantação das Aulas Régias no país foi lenta e que os franciscanos, herdeiros da maior parte das edificações inacianas, mantiveram em seus seminários a tradição de um ensino não restrito à religião, uma vez que boa parte dos acadêmicos brasileiros em Coimbra era egresso dos seminários de Olinda, São Paulo e Rio de Janeiro (DURAN, 2015, p. 116).

Mesmo tendo sido um passo importante para o ensino, as reformas do Marquês de Pombal não deixam de marcar, todavia, um retrocesso na educação, pois,

o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de Filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p.25).

Percebe-se, assim, que Marquês de Pombal, apesar de expulsar os jesuítas das ordenações de ensino, não estabeleceu nenhuma nova maneira ou estrutura de ensino que substituísse a anterior. O que se seguiu foi uma série de medidas centralizadoras e despóticas (proibições, censura, determinações, regras de conduta, punições de prisão, castigos, arbítrios etc.).

Isso significa que, mesmo com o espírito moderno que paira sobre a educação nesse período, a interdição e o controle nos são, agora, impostos a partir de pontos diferentes. Já estão tão profundamente incorporados a nós que não os percebemos mais como poderes que nos coagem a servir um propósito que não seja a experiência de si.

momento, a função social do aprendizado das letras e da língua materna e suas implicações filosóficas; além dos tratados Meditação filosófica sobre a religião e a moral; Instituições lógicas para ensinar aos jovens e Cartas acadêmicas sobre a questão se mais felizes os ignorantes ou os sábios, cujos títulos bem delimitam os tópicos tratados. OLIVEIRA, Aline. ANTÔNIO GENOVESI NA BIBLIOGRAFIA OFICIAL DO MARQUÊS DE POMBAL. 'Usos do Passado' — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ, 2006 – p. 3-4.

Com a vinda de Dom João VI para o Brasil, com toda a sua corte em 1808, abriram-se as portas para o comércio mundial, o que contribuiu também, para a introdução de novas ideias na vida da colônia.

Com a chegada de Dom João VI ao Brasil em 1808 e elevada a Colônia à categoria de Vice-Reinado, dá-se uma transformação radical nos hábitos e nas preocupações espirituais da elite dos habitantes desta banda do Atlântico. Com o estabelecimento da imprensa régia e a abertura para o público da primeira biblioteca, na Corte, aí estavam dois poderosos instrumentos de libertação intelectual de quem até então se encontrava num estado de absoluta dominação diante de tudo que vinha do Reino (MORAES FILHO, 1959, p. 5).

Nesse período, chegaram a ser realizadas conferências filosóficas e nasceram colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia.

Com D. João VI chegou ao Brasil Silvestre Pinheiro Ferreira. Tendo abandonado a Congregação do Oratório, era amigo pessoal de José Bonifácio, vindo patrocinar uma série de conferências filosóficas no Real Colégio de S. Joaquim, iniciando ele próprio um curso de Filosofia a 26 de abril de 1813, publicado sob o título de *Preleções Filosóficas sobre a teórica do discurso e da linguagem, a Estética, a Diceósina e a Cosmologia* (MORAES FILHO, 1959, p. 5).

Os negócios aumentavam e exigiam uma expansão da educação. Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã.

No ano de 1834 começaram a ser organizados os primeiros cursos superiores no Brasil que eram profissionalizantes e o curso secundário, entendido hoje como Ensino Médio, passa a ser preparatório para o ingresso nos cursos superiores. Já em 1838, o ensino de Filosofia se dá de forma obrigatória, mas, ao mesmo tempo, permanece retórico, arbitrário e como uma enciclopédica. “[...] nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século [...]” (CARTOLANO, 1985, p.28).

Mas, apesar da criação de algumas escolas superiores, a situação do ensino como um todo permaneceu inalterada. No caso da Filosofia continuou-se adotando o manual Genuense. Contrário à adoção desse manual, o professor de Filosofia Silvestre Pinheiro Ferreira, membro da comitiva de D. João VI, fez-lhe sérias críticas

e tentou, com a publicação de seu livro¹⁸, afastar o compêndio oficial usado nas escolas brasileiras.

conduzidos pelo mágico Charlatão de metáfora em metáfora, aprendem e se habituam a discorrer sobre qualquer matéria que se oferece [...] Por esta arte o Charlatão confunde-se aos olhos do vulgo com o Sábio, não só pelo estilo e linguagem de que ele se serve; mas até pela dedução de novas e admiráveis conclusões que recebe como outras tantas verdades. Mas aos olhos do vulgo o charlatão deve parecer tanto mais superior ao Sábio, quanto forem mais espantosas as conclusões que ele deduzir dos seus errôneos discursos (FERREIRA, 1970, p. 163).

Segundo Margutti (2013) a chegada de Dom João VI ao Brasil também possibilitou o aparecimento do período de ruptura iluminista ou iluminismo católico (1808-1822), que trouxe para o país, muitas vezes por meio de brasileiros que estudaram no exterior, a divulgação das descobertas científicas e os conteúdos do pensamento político modernos. Nesse período, encontramos uma preocupação com a escrita de textos mais especificamente filosóficos e que gerará uma transição da fase eclética anterior para formas mais sistematicamente filosóficas que marcarão o futuro da Filosofia brasileira, como o ecletismo espiritualista, o positivismo e o ecletismo, os quais terão mais desenvolvimento durante o Brasil Império.

1.2. Ensino da Filosofia no Brasil-Império

O Brasil entra no século XIX sem universidade e os princípios do ensino de Filosofia continuaram, ainda, apoiados na doutrina aristotélico-tomista, porque, expulsos os jesuítas, outras ordens católicas, tais como franciscanos e carmelitas, continuaram a atuar como pilares da educação no Brasil. Ou seja, a história do ensino de Filosofia no Brasil vincula-se profundamente ao desenvolvimento da proposta político-pedagógica da Igreja Católica. E, com isso, os estudantes ficam mais uma vez deslocados para um ensino de controle e sujeição, ao invés de estarem descolados para um ensino que produza experiências de si.

Como toda a gente sabe, o cristianismo é uma confissão. Quer isso dizer que o cristianismo pertence a um tipo muito especial de religião: aquele que impõe aos

¹⁸ O livro do professor Silvestre Pinheiro Ferreira intitulava-se *Preleções Filosóficas sobre a teórica do discurso e da linguagem, a estética, a diceósina e a cosmologia*.

seus seguidores a obrigação de verdade. Tais obrigações são numerosas no cristianismo: por exemplo, obrigações de permanecer fiel a um conjunto de proposições que constituem um dogma ou obrigações de considerar certos livros como uma permanente fonte de verdade; obrigações também, pelo menos no ramo católico do cristianismo, de aceitar as decisões de certas autoridades em matéria de verdade; obrigações ainda, não apenas de acreditar em certas coisas, mas também de mostrar que se acredita nelas. Todo o cristão é obrigado a manifestar a sua fé [...] cada pessoa tem o dever de saber quem é, de saber o que acontece no interior de si própria, de saber as faltas que pode ter cometido, de saber as tentações a que está exposta e, mais ainda, cada um é obrigado a dizer estas coisas a outras pessoas e a assim dar público testemunho contra si próprio (FOUCAULT, 1993, p. 213-214).

Neste mesmo século, precisamente no dia 07 de setembro de 1822, nas margens do rio Ipiranga, Dom Pedro I proclama a independência do Brasil em relação a Portugal, tornando-se o primeiro monarca do país. Será que assim foi possível nos tornarmos livres, autônomos, protagonistas do nosso processo de escolarização? Os alunos terão agora a possibilidade de uma estética da existência? A proposta pedagógica e o ensino de Filosofia tornaram-se libertadores, no sentido relacionado à compreensão de Foucault?

O que é a Filosofia senão um modo de refletir, não tanto sobre aquilo que é verdadeiro e aquilo que é falso, mas sobre a nossa relação com a verdade? [...] A Filosofia é o movimento pelo qual nos libertamos – com esforços, hesitações, sonhos e ilusões – daquilo que passa por verdadeiro, a fim de buscar outras regras do jogo. A Filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferentemente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é (FOUCAULT, 2008 p.305).

Nesse período, o Brasil estava emergindo como país autônomo; sob o reinado de D. Pedro I muito se entrelaçaram as reflexões filosóficas aos sentimentos patrióticos, acirrando-se os debates em torno da criação da universidade e do ensino superior de Filosofia no Brasil. Surgiram vários projetos que propunham a criação de cursos superiores e, principalmente, de uma universidade, onde existisse um curso de Filosofia.

Depois da Independência, recrudesceram extraordinariamente os debates parlamentares e os ensaios para a criação de estudos superiores de Filosofia no Brasil. Sucediavam-se os projetos na Assembleia Constituinte e Legislativa e, mais tarde, na Câmara dos Deputados.

Dado o caráter esquemático deste escrito, não poderemos ir além de simples indicações históricas, mormente por se tratar de meras tentativas sem maiores consequências práticas. Denotam, contudo, a nítida preocupação de que já se encontravam possuídos alguns homens públicos no primeiro trintênio do século XIX entre nós. Com pouco mais de um mês da instalação da Assembleia, a 12 de junho de 1823, propunha José Feliciano Fernandes Pinheiro a criação de uma

universidade pelo menos, que deveria ser localizada na cidade de São Paulo. Não se fala ainda, nesta sugestão, no ensino da Filosofia (MORAES FILHO, 1959, p. 6).

E, infelizmente, a criação do curso de Filosofia não acontece de forma concomitante à criação da universidade no Brasil, como se vê a seguir.

Promulga-se a Constituição do Império, de 23 de março de 1823, sem que se houvesse chegado a uma conclusão quanto à universidade a ser instituída. Reabre-se o debate mais tarde, já na Câmara dos Deputados, tendo prevalecido afinal o ponto de vista dos que se inclinaram pela fundação de dois cursos jurídicos, respectivamente, em São Paulo e Olinda. Tinha sido esta a opinião de António Carlos R. de Andrade Machado, ainda na Constituinte, em 1823: O colégio filosófico não insta tanto a vista da necessidade que temos de magistrados e advogados (MORAES FILHO, 1959, p. 7).

Diante disso, percebe-se que a educação do país já se entrelaçava ao fato de ensinar para uma profissão, para atender a uma “necessidade” imediata do mercado.

Mas, enquanto malogravam os esforços para a criação de uma universidade ou faculdade superior de estudos filosóficos, já o mesmo não podia ser dito quanto ao seu ensino no nível médio ou secundário. Por toda a parte, em todas as províncias, aparecia a Filosofia como matéria obrigatória nos liceus e nos ginásios do Império (MORAES FILHO, 1959, p. 7).

Apesar de o ensino de Filosofia ser obrigatório nos currículos de nível secundário, pouca menção se tem com relação aos conteúdos ensinados. (GALLO; KOHAN, 2000).

Nas Províncias do Império, encontramos a Filosofia incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios, de nível secundário desde as primeiras décadas do século XIX, mesmo anteriormente à fundação do Colégio D. Pedro II. Sem maiores rigores de cronologia, é fácil apontar o ensino da Filosofia em 1831 em São Paulo e Ceará; 1836, na Bahia; 1837, em Pernambuco e Minas Gerais; 1838, no Maranhão; 1847, no Rio Grande do Norte e 1851 no Rio Grande do Sul. Pode-se imaginar o nível e a qualidade de ensino filosófico que deveria ser dado nestes ginásios e liceus. O compêndio seguido era o clássico e sebento Genuense, aristotélico-tomista, contra o qual se rebelou Silvestre Ferreira. Por outro lado, já se antecipando a Tobias Barreto, escrevia Gonçalves Dias no seu célebre relatório de 1852: ‘O grande inconveniente da nossa instrução secundária é de não se ocupar de outra coisa senão de preparar moços para a carreira médica ou jurídica. Os nossos liceus são escolas preparatórias das Academias e escolas más’ (MORAES FILHO, 1959, p. 8-9).

Nesse período, a disciplina atravessou vários momentos de instabilidade por causa de diversas mudanças em decretos e regulamentos, o que resultou em falta de clareza, indefinição e falta de orientação didática. Diante da afirmação mencionada

anteriormente podemos citar o estabelecimento dos “Programas oficiais do ensino secundário Pedro II, idealizados, instituídos e praticados no colégio no transcurso de 1850 a 1851” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 23), onde Filosofia praticamente não se fazia presente nos programas de ensino.

A partir disso, percebe-se que a formação do professor para ensinar Filosofia não passava necessariamente pelo curso superior em Filosofia, até porque ele ainda não existia; nesse contexto, o ensino de Filosofia desse período poderia estar vivenciando uma pseudoconcreticidade, nos moldes apontados na Filosofia de Karel Kosik¹⁹. E os reflexos dessa política de ensino parecem estar presentes até hoje, quando o pedagogo ou o professor de história sem a habilitação necessária para o ensino de Filosofia assume a dianteira da aula no lugar do professor-filósofo, no Estado do Espírito Santo²⁰.

A Filosofia continuou a fazer parte apenas das escolas secundárias e de cursos preparatórios para o ensino superior. Mas isso não significa que não houve resistência a essa forma de subjugar o ensino de Filosofia no campo superior, conforme podemos perceber no seguinte questionamento de Tobias Barreto²¹: [...] na verdade, o que é a Filosofia entre nós? Simplesmente o nome de um preparatório, que a lei diz ser preciso para fazer-se o curso de certos estudos superiores.” (MOARES FILHO, 1959, p. 7).

Uma clara demonstração de que o ensino de Filosofia no período do Brasil-Império estava bem distante da perspectiva do cuidado de si de Foucault, pois

ocupar-se de si não é, então, uma simples preparação momentânea para a vida: é uma forma de vida. Alcibíades se dava conta de que ele devia preocupar-se consigo, na medida em quisesse, em seguida, ocupar-se dos outros. Trata-se, agora, de ocupar-se de si, por si mesmo. Deve-se ser para si mesmo, e durante toda a sua existência, seu próprio objeto (FOUCAULT, 2014a, p. 181).

¹⁹ KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (p. 11-64).

²⁰ Processo nº 2021.007.8397-93, aberto pela turma de Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo 2020-2022, que questiona o Estado do Espírito Santo, por essa política que acontece apenas com a disciplina de Filosofia, em que habilitados efetivos de outras áreas podem solicitar carga horária estendida e, com isso lecionar Filosofia no “lugar” do professor-filósofo habilitado. Disponível para consultas em: <https://consultaspublicas.mpes.mp.br/autos-sgp>.

²¹ Tobias Barreto (1839-1889) trouxe efervescência de forma propositiva, pelo movimento Escola de Recife, a Faculdade de Direito do Recife. Ele é considerado jurista, filósofo e escritor.

Assim, a classe erudita de nossa sociedade nesse período se desenvolveu por intermédio das faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, que formavam os jovens para determinadas profissões. Assim, muitas contribuições para a Filosofia ocorreram por meio de juristas, romancistas, poetas e políticos.

No século XIX, os poucos estudos de Filosofia em nível superior eram ministrados exclusivamente nas faculdades de Direito e nos seminários católicos. Esses eram os dois espaços onde se cultivavam estudos de cunho especulativo. O curso de Direito era um dos centros de formação de intelectuais, no século XIX e início do século XX.

De acordo com Sodré (1976), os cursos de Direito

forneceram, como era sua finalidade, conhecimentos que permitiam a atividade ligada ao Direito, mas forneceram paralelamente – e até o fim da fase de que nos ocupamos, unicamente – aqueles conhecimentos ainda que em nível rudimentar, que seriam fornecidos adiante, por centros especializados de estudos, e, bem mais adiante, pelas Faculdades de Filosofia, isto é, o saber universal, humanístico, filosófico – com alguma licença nessas qualificações. De sorte que os bacharéis não se habilitavam apenas ao exercício profissional, mas às letras, ao jornalismo, à política, ao magistério, sem falar nas funções públicas (p. 37-38).

A doutrina aristotélico-tomista embasava o ensino de Filosofia não só nas escolas católicas, como também nas escolas públicas estatais. Mas é preciso ressaltar que, em alguns momentos históricos, a hegemonia filosófica do tomismo defronta-se com outras correntes filosóficas. Em meados do século XIX foram introduzidas no Brasil ideias positivistas e evolucionistas que tiveram ampla penetração na educação.

A inteligência brasileira vai expressar ideias que nos chegam de uma Europa em que se travava ainda a luta entre as ideias tradicionais e aquelas que derivavam da Filosofia do século XVIII (COSTA, 1967, p.70).

Em 1867, num concurso para o ensino de Filosofia no Ginásio Público Pernambuco, o professor José Soriano de Souza, tomista, autor da obra intitulada *Compêndio de Filosofia, ordenado segundo os princípios e métodos de Santo Tomás de Aquino*, venceu o concurso que eliminou Tobias Barreto. O professor José Soriano de Souza cursou Filosofia, em Louvain, Bélgica, e era também professor de Direito Público e Constitucional na Escola de Direito de Recife.

Apesar da ortodoxia e da absoluta falta de autonomia mental no conteúdo filosófico que aqui se realizava, contudo, já constituía a Filosofia assunto polêmico

depois da segunda metade do século XIX. Coube a Tobias Barreto entrar em choque com as ideias dominantes quando teve como adversário José Soriano de Sousa no concurso para provimento da cadeira de Filosofia no Ginásio Pernambucano. (MORAES FILHO, 1959, p. 9).

Na seara da polêmica da não-aprovação, Barreto (1977) afirmou:

Se nas outras esferas do pensamento somos uma espécie de *antropoides* literário, meio-homens e meio-macacos, sem caráter próprio, sem expressão, sem originalidade, - no distrito filosófico é ainda pior o nosso papel: não ocupamos lugar algum; não temos direito a uma classificação (p. 366).

Em 1875, Sílvio Romero²², seguidor do Evolucionismo, foi derrotado no concurso para o ensino de Filosofia do Colégio das Artes de Recife, pelo professor Antônio Luís de Mello Vieira, tomista, autor da tese *Da interpretação filosófica na evolução dos fatos históricos*, em que usa a técnica da argumentação silogística, apoiando-se, principalmente, em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, para provar que “a providência divina e a liberdade humana são causas de todos os fatos históricos” (CAMPOS, 1968, p. 66).

Em 1875 e 1876 coube a Sílvio Romero tentar o ingresso no Colégio das Artes de Recife, com o mesmo insucesso de Tobias, sendo anulada a primeira tentativa e sendo classificado em segundo lugar na outra. Saiu vitorioso o candidato Antônio Luís de Melo Vieira. Em 1880 submete-se Sílvio Romero a concurso para a cadeira de Filosofia do Imperial Colégio de Pedro II, sendo as provas anuladas. Finalmente, entre sete candidatos, consegue o primeiro lugar, nomeado professor a 13 de maio do mesmo ano. As suas ideias, de positivistas a princípio, orientam-se mais tarde para o haekelianismo e o evolucionismo darwinista (MORAES FILHO, 1959, p. 10).

Parece que, cansados da qualidade “mais entrópica do que evolutiva” do ensino da escolástica, as mentes mais abertas e resistentes abraçaram com entusiasmo o Positivismo. As ideias positivistas se faziam sentir nas escolas e notava-se o interesse pela ciência. A ciência era encarada como uma panaceia para a humanidade, pois continha solução para todos os problemas levantados. Na perspectiva do Positivismo, o que se buscou foi renovar os padrões da nossa cultura e libertar a inteligência brasileira da seara eclesiástica.

²² Sílvio Romero (1851-1914) foi sócio correspondente da Academia de Ciências de Lisboa. Foi um importante professor, jornalista, político e escritor.

As grandes contribuições dos estudiosos do Positivismo da Escola do Recife foram as primeiras tentativas de organizar a *História da Filosofia no Brasil*, sendo esse o título da primeira obra de Silvio Romero em 1878.

Por esta mesma época vinha a ser promulgada a reforma da instrução pública (ensino primário, secundário e superior, Reforma Leôncio de Carvalho), pelo decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879²³, que manteve a cadeira de Filosofia no Colégio Pedro II e a incluiu no currículo das escolas normais.

Em 1882, Rui Barbosa, emite seu parecer sobre a reforma, na defesa de manter a Filosofia no nível secundário, entretanto, reduzindo o seu conteúdo, com o importante objetivo de impedir o dogmatismo e a doutrinação oficial. Assim, afirmou:

Já não é possível que a Filosofia se ensine oficialmente de outro modo. Hoje de que maneira se procede? Ensina-se a provar como de certeza absoluta, como de exatidão verificada, certas e determinadas maneiras de ver, a respeito da natureza da alma, da origem do mundo, das causas finais, da ordem do universo. Mas acerca de cada um desses imensos problemas quantas opiniões diversas, contrárias, opostas, não têm existido e disputado a palma da verdade? Porventura o Estado há de escolher, tem o direito de escolher, nessa luta de afirmações e negações profundas, bandear-se a um sistema, militar numa escola, impor aos que frequentam os seus institutos docentes o ensino do credo de uma Filosofia especial ou de uma seita religiosa? Com que direito ordenais ao examinando, ao aspirante ao currículo das Faculdades: Provai-me a imaterialidade da alma, ou as portas do ensino superior não se vos abrirão? Não, este não é o papel do Estado; entre as Filosofias, entre as religiões, não é a ele que incumbe eleger, mas à consciência individual. O que o programa oficial desta disciplina pode indicar, é a história da evolução filosófica, a apreciação crítica da influência de cada escola, o conhecimento das bases da apologia de cada sistema, a separação entre a parte dessas ideias que a verificação experimental tem confirmado e a que pertence ao domínio extra científico da metafísica e dos sentimentos pessoais do sistemático ou do crente (MORAES FILHO, 1959, p. 10).

O Positivismo embasou doutrinarmente uma significativa parcela do movimento militar que implantou a República, no Brasil. As ideias positivistas fomentaram a discussão sobre a possibilidade de um Estado laico, o que acarretaria a criação de escolas públicas estatais com o ensino laico. Porém, até então, não só a Filosofia, mas a educação em geral era ministrada, quase que exclusivamente, de acordo com uma orientação confessional. Por isso, é necessário destacar que o ensino “[...] que

²³ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto Nº 7.247, DE 19 de Abril de 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> . Acessado em: 08 de dezembro de 2021.

determinam as condutas dos indivíduos, os submetem a alguns fins ou à dominação, objetivam o sujeito” (FOUCAULT, 2014b, p. 266).

É necessário ainda mostrar neste período que

antes da queda do regime imperial, ainda duas outras tentativas de reforma do ensino devem ser mencionadas: Almeida de Oliveira e barão de Mamoré. Este, ministro do Império, nomeou uma comissão para estudar as bases da reorganização do ensino em começos de 1886. Chegou o projeto a ser remetido à Câmara dos Deputados, onde recebeu parecer em junho de 1887. Já se reconhecia ali que o ensino secundário estava em decadência. Para elevá-lo criava-se uma Faculdade de Letras, no Colégio Pedro II, como complemento do bacharelado, com estes fundamentos e objetivos: ‘Essa Faculdade facilitará aperfeiçoada cultura intelectual aos que quiserem seguir a carreira profissional e modificará a feição do ensino entre nós, imprimindo-lhe certa elevação que dará rigoroso impulso ao movimento literário e científico. É tempo de tirar ao ensino o caráter exclusivamente utilitário, como preparo para as profissões lucrativas’. A Faculdade de Ciências ficava para outra oportunidade. Mantinha-se o ensino da Filosofia no curso secundário, inclusive neste mesmo nível, como anexo ao ensino normal (MORAES FILHO, 1959, p. 10).

Mesmo com essa nova tentativa de reforma, por meio do parecer de junho de 1887²⁴, fica mais uma vez evidente que os dispositivos de controle e sujeição “continuam ainda vigentes no que se refere aos saberes, através do currículo escolar, através das matérias e dos currículos fechados, como ficam evidentes nos níveis mais elevados do ensino” (VEIGA-NETO, 2004, p. 94).

1.3. Ensino da Filosofia na República

Com a queda do Império e a Proclamação da República em novembro de 1889, nasce um novo período histórico em nosso país, no qual estamos inseridos até o presente momento. Na ocasião, torna-se uma meta da elite intelectual brasileira a busca por uma sociedade racional. Por isso, não se observou, de imediato, nenhuma mudança radical a respeito do ensino da Filosofia, em qualquer dos graus de ensino, secundário ou superior. Fora de início mantida a cadeira no Colégio Pedro II e nenhuma providência foi tomada no plano universitário que denotasse mudança de orientação pedagógica. Por isso, por muito tempo, mesmo com o país

²⁴ SENADO IMPERIAL, **Anais do Senado, 1887**, Secretaria Especial de Editoração e Publicações - Subsecretaria de Anais do Senado Federal. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1887/1887%20Livro%202.pdf. Acessado em: 18/12/2021.

obtendo sua suposta autonomia, ao que tudo indica, conforme se vê nas próximas páginas, passa-se primeiro por um processo de liberação, com um processo muito lento e de inconstâncias para chegarmos à tão sonhada liberdade que ainda continua a ser construída. Assim, Foucault (2004) apresenta

Não quero dizer que a liberação ou que essa ou aquela forma de liberação não existam: quando um povo colonizado procura se liberar do seu colonizador, essa é certamente uma prática de liberação, no sentido estrito. Mas é sabido, nesse caso aliás preciso, que essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência (p. 266-267).

Nesse sentido, no período, seguiu-se uma série de transformações no modo de vida europeu, concomitantemente à expansão do sistema de educação, cujas responsabilidades convergiam para o Estado, superando as divisões entre iniciativas diversas (Igreja, Estado e particulares). Com isso, pode-se verificar cada vez mais o desaparecimento da Filosofia no currículo escolar, pois o Ministério da Instrução Pública pautou-se nos princípios de liberdade e laicidade do ensino, ressaltando as ciências positivas no currículo, deslocando então o ensino de Filosofia como facultativo.

Pois bem, do mesmo jeito que fora suprimida, volta a Filosofia ao currículo do Pedro II pelo decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915²⁵, com o seguinte enunciado do art. 166, parágrafo único: 'Haverá um **curso facultativo** {grifo meu} de Psicologia, Lógica e História da Filosofia por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas' (MORAES FILHO, 1959, p. 12).

Nos primeiros trinta (30) anos da República ocorreram quatro (4) grandes reformas na educação: a de Benjamim Constant (1890-91)²⁶, a de Epitácio Pessoa (1901)²⁷, a de Rivadávia Correia (1911)²⁸ e a de Carlos Maximiliano (1915)²⁹. Vamos dar maior

²⁵ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> . Acessado em: 15 de dezembro de 2021.

²⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acessado em: 15 de Dezembro de 2021.

²⁷ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em: 15 de dezembro de 2021.

²⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acessado em: 15 de dezembro de 2021.

destaque neste momento à reforma de Benjamin Constant por ser a primeira reforma educacional do período republicano.

De acordo com Saviani (2005)³⁰, foi com os estados federados, no limiar da República, que a escola pública foi entendida em seu sentido amplo. A reforma paulista (1890-1896), que deu origem aos grupos escolares³¹, não se consolidou, mas virou referência para os demais estados e uma tendência nacional.

Com isso, a Reforma Benjamim Constant, que data desta época, apresenta alguns aspectos semelhantes à reforma paulista, quanto ao ensino elementar e à Escola Normal. Essa reforma, que partiu do governo central, também legiferou sobre o ensino secundário e superior, mas, no geral, teve uma atuação reduzida – estava restrita ao Distrito Federal, ainda que pudesse servir como modelo para todo território nacional.

A reforma consistia na gratuidade do ensino primário, na liberdade e laicidade do ensino. Na escola primária, notava-se a influência das ideias positivistas. Para Benjamin Constant, o ensino dever-se-ia tornar formador e não apenas preparador das escolas superiores. Mas o que ocorreu verdadeiramente, em vez de uma reforma, em toda a extensão do termo, foi apenas um acréscimo de disciplinas científicas às tradicionais, propiciando assim, mais uma vez um ensino enciclopédico, no lugar de um ensino ativo³².

Essa Reforma é considerada emblemática para compreender a origem da oscilação da Filosofia nos currículos escolares brasileiros a partir da última década do século XIX. De acordo com Alves (2002), O sistema de ensino da época polarizava duas

²⁹ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> . Acessado em: 15 de dezembro de 2021.

³⁰ P. 30.

³¹ Os grupos escolares passaram a abrigar em um único prédio quatro ou cinco escolas de primeiras letras ou de ensino elementar. Antes as classes eram isoladas, não seriadas e unidocentes. Os professores ministravam o ensino elementar para alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Com esta nova organização a série tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar.

³² “O ensino de Filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso.” (GALLO, 2012, pág. 48).

concepções distintas, a de “humanidades literárias ou clássicas” e a de “humanidades científicas”, (p. 26-27). Com a ênfase no ensino das “humanidades científicas”, avaliadas como necessárias ao desenvolvimento do país aos moldes positivistas, a Filosofia foi excluída do sistema de ensino por cerca de dez anos, sendo retomada somente na reforma de 1901, “de forma obrigatória, como disciplina de Lógica no 6º ano com três aulas semanais, possibilitando assim o seu retorno ao currículo escolar” (ALVES, 2002, p. 29).

Em 1925, com a reforma de Rocha Vaz³³, a Filosofia é reintroduzida como disciplina obrigatória nas grades curriculares com o objetivo de preparar os jovens para a vida. Contudo, não houve um trabalho de delimitação dos conteúdos filosóficos, possibilitando outras disciplinas ocuparem o espaço: “mantém-se o curso ginásial em seis anos e são aí criadas as cadeiras de Filosofia, para o quinto ano ginásial, e História da Filosofia, para o sexto ano (art. 47)” (MORAES FILHO, 1959, p. 12).

O que se pode perceber é que do início da República até a sua derrocada na “Revolução de 1930”, as reformas educacionais que partiram do governo central mostraram um movimento pendular, que foi da oficialização à desoficialização do ensino.

Reformas posteriores se sucedem: com a de Epitácio Pessoa (1901), a Filosofia retorna ao currículo para, posteriormente, com a Reforma de Rivadávia Correa (1911), ser novamente excluída. Num movimento pendular, na Reforma Carlos Maximiliano (1915), o ensino de Filosofia se torna facultativo, voltando a ser obrigatório, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz (Cartolano, 1985: 47-49, apud PAIVA & PIOL, 2015, p. 234).

Em novembro de 1930, é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública/MESP, por meio do decreto nº 19.402 no dia 14 de novembro de 1930³⁴,

³³ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2016.782%2DA%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%201925.&text=Estabelece%20o%20concurso%20da%20Uni%C3%A3o,superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias. Acessado em: 15 de dezembro de 2021.

³⁴ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20uma%20Secret%C3%A1ria%20de%20Estado,do%20Governo%20Provis%C3%B3rio%20da%20Rep%C3%ABlica.&text=3%C2%BA%20O%20novo%20ministro%20de,e%20vencimentos%20dos%20outros%20ministros>. Acessado em 15 de dezembro de 2021.

promulgado pelo Governo de Getúlio Vargas. Na ocasião, toma posse Francisco Campos³⁵. Empossado, promoveu a primeira reforma educacional da Segunda República.

Com a reforma Francisco Campos (decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931³⁶), divide-se o curso secundário em dois ciclos: o fundamental de cinco anos e o complementar de dois anos (art. 2º). Este último, 'obrigatório a candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior', exigia os cursos de Psicologia e Lógica, na primeira série complementar, e História da Filosofia, na segunda série complementar para os candidatos à matrícula no curso jurídico. Para os candidatos aos cursos de medicina, odontologia, farmácia, engenharia e arquitetura, exigia-se, no 1.º ano complementar, o curso de Psicologia e Lógica (arts. 4.º, 5.º). E nesta mesma reforma Francisco Campos, no plano superior, são incorporados à Universidade do Rio de Janeiro a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Escola de Minas, com sede em Ouro Preto. Prevê a lei unidades autônomas para a Odontologia e a Farmácia, além de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Era a primeira promessa legislativa do que viria a ser a Faculdade Nacional de Filosofia (MORAES FILHO, 1957, p. 13).

Com isso, o ensino de Filosofia nesse período se estabeleceu da seguinte forma:

Na Reforma Francisco Campos, em 1932, a Filosofia passou a compor o currículo de forma *obrigatória* apenas na 2ª série, na modalidade que preparava para os cursos de direito; no ciclo *complementar* era ministrada juntamente com a psicologia que preparavam para os cursos de medicina, odontologia, farmácia, engenharia, arquitetura (PAIVA & PIOL, 2015, p. 234).

Nessa reforma o objetivo do ensino secundário está muito claro na exposição de motivos que acompanhou o decreto da reforma, que assim reza:

a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas (CAMPOS, 1931, p.3-5) .

Todavia, no campo do ensino superior, Campos (1931) atribuiu à nova faculdade um papel eminentemente utilitário, prático e, ao mesmo tempo, uma função cultural.

³⁵ Francisco Luís da Silva Campos, nasceu em Dores do Indaiá/MG, diplomou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte em 1914, e foi professor de Filosofia do Direito. Foi deputado na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (1919-1921) e deputado federal (1922-1926) pelo Partido Republicano Mineiro (PRM) de Raul Soares e Artur Bernardes.

³⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> . Acessado em: 15 de dezembro de 2021.

Segundo ele, o ensino no Brasil seria um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e “toda a nossa cultura é puramente autodidática” (P.66). Além de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, a nova faculdade deveria ser, antes de tudo, um Instituto de Educação, em cujas divisões se encontrassem elementos para formar o corpo de professores, particularmente os de ensino normal e secundário. Uma vez funcionando, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria o seu curso obrigatório para todos quantos se propusessem a lecionar no ensino secundário dos ginásios oficiais, ou ginásios a eles equiparados. Mesmo com a importância deste gesto para a educação, que é a formação dos professores, é possível destacar que ainda com essa reforma a liberdade, ou seja, a possibilidade de um ensino voltado ao cuidado de si, não se estabelece porque o mestre aqui não estaria livre para ensinar a verdade, mas apenas deslocado para seguir as enciclopédias, fora do contexto vivencial de seus estudantes. Por isso, é importante recordar que para Foucault (2004) “o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade” (p. 272).

O ministro expressou nas disposições transitórias do decreto, em seu artigo 305, “o empenho de elevar, quanto possível, a capacidade didática dos atuais membros do magistério secundário da República”, estabelecendo cursos de aperfeiçoamentos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras para os professores que atuassem no magistério naquele momento. Os cursos teriam existência passageira, desaparecendo logo que as necessidades do ensino secundário pudessem ser atendidas pelos professores licenciados pela recém-criada faculdade, ou seja, não se pensava numa educação pública e universal. De acordo com o arcabouço jurídico, o enfoque da capacitação docente era o ensino secundário. Contudo, a consolidação da nova faculdade só prosseguiria em 1939, com o decreto que iria regulamentar a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil.

Finalmente, quando pela lei n.º 452, de 5 de julho de 1937³⁷, se modificou a denominação da Universidade do Rio de Janeiro para Universidade do Brasil,

³⁷ CÂMARA FEDERAL. Lei n.º 452, de 5 de Julho de 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acessado em 15 de dezembro de 2021.

incluiu-se no plano geral a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, organizada pelo Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939³⁸, que se tornou herdeira e continuadora da Universidade do Distrito Federal, extinta pelo mesmo ato. Recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, com as seguintes finalidades (art. 1.º): a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino. Quatro são as seções fundamentais: seção de Filosofia; seção de ciências; seção de letras; seção de pedagogia (art. 2.º) (MORAES FILHO, 1959, p. 14).

Diante deste ímpeto renovador, em 1932, foi publicado um documento, chamado de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que reivindicava uma escola comum ou única, laica, gratuita e obrigatória para todas as crianças de 7 a 15 anos, ou seja, uma educação pública. Esse documento pode ser considerado um dos primeiros na educação brasileira de expressão ideológica.

Para atender às demandas das camadas mais populares, associou-se o então Ensino Primário, equivalente ao Ensino Básico de 1ª a 4ª séries, ao ensino comercial, que tinha como ênfase o aprendizado técnico. As elites sociais tinham acesso ao Ensino Secundário e Superior. O Ensino Secundário oferecia cultura geral e humanística, com duas opções de cursos, o Clássico e o Científico (CARVALHO & SANTOS. p. 14, *in* Cornelli. G. Carvalho. M. Danelon. M; 2010).

Há no documento uma proposta de criação de um sistema nacional de educação, consubstanciado num esboço geral de um programa educacional, do qual se extrai os principais pontos, num caráter mais diretivo do Estado, expresso no seguinte trecho:

I. Estabelecimento de um sistema completo, com uma estrutura orgânica, conforme nas necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais: a) A educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais; (AZEVEDO, Fernando (et.al). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR., Paulo, 1990, p. 61).

A Constituição Federal de 1934³⁹ acolhe parte do ideário político educacional presente no “Manifesto dos Pioneiros”, promulgada todo um capítulo às questões

³⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acessado em 15 de dezembro de 2021.

³⁹ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Constituição Federal de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acessado em: 18 de dezembro de 2021.

educacionais. Pode-se destacar: o artigo 5º, que estabelece como competência privativa da União a elaboração de diretrizes e bases para a educação nacional; o artigo 149º afirma ser a educação direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público. Afirma ainda ser finalidade da educação, desenvolver a solidariedade humana; O artigo 150º remete várias competências à União: a) fixar o plano nacional de educação que deve compreender todos os graus de ensino. Deve ainda coordenar a sua execução; b) determinar as condições para o reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino, exercendo sobre eles a devida fiscalização; c) organizar e manter nos territórios sistemas educativos apropriados aos mesmos; d) manter no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro) ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; e) suprir as deficiências dos sistemas estaduais de ensino; o artigo 156º, disciplina pela primeira vez num texto constitucional, a questão do financiamento da educação, nos seguintes termos: 1) A União e os Municípios deverão aplicar nunca menos de dez por cento em educação; os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos; e o artigo 158º que estabelece que os cargos do magistério serão preenchidos mediante a realização de concursos públicos de títulos e provas.

Contudo, infelizmente, o ímpeto da “renovação de 1930” se esfriou, conforme aponta Teixeira (1976),

nos fins da década 1920 e começo dos anos 30, parecia que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia palpante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. Contudo, um estado de espírito defensivo se apoderou da sociedade e interrompeu aquele ímpeto renovador (p. 5).

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas, com apoio militar e colaboração de Francisco Campos, dá um golpe de estado e implanta o que denominou de Estado Novo, que na prática foi uma ditadura. Mas, buscou-se revestir de “legitimidade”, amparada em discursos que trataram de naturalizar o ato político como decorrência dos anseios populares frente a investidas comunistas.

Na retórica de Campos, o golpe de 1937 figura como uma medida preventiva, não apenas para sanar os "equivocos" da Constituição de 1934 - excessivamente liberal

- mas para afastar os perigos que a inadequação daquele regime suscitava. Ajustando a política nacional aos imperativos da chamada "moderna sociedade de massas", que em todo o mundo – e especialmente na Europa - vinha mostrando a inoperância e a fragilidade das democracias tal como eram praticadas, era preciso (re)fundar o regime democrático, livrando-o dos infrutíferos debates parlamentares, que obstaculizavam a natural relação entre o líder da nação e seu povo, fechando, assim, o Congresso Nacional.

Uma nova Constituição Federal é promulgada em 1937⁴⁰, elaborada por Campos, na qual permanece um capítulo destinado à educação. Todavia, a obrigação do Estado no que tange à educação fica bem modesta. Como exemplo disso, destaca-se o artigo 128º que reza assim: “dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”. Desaparece, com isso, a exigência de um plano nacional de educação. Ou seja, conforme aponta Romanelli (1999, p. 153), “aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva”.

Esse movimento do Estado Novo foi o início de um estado de dominação que se estenderá como veremos mais à frente com o Golpe Militar de 1964. E, como produzir experiências de pensamento, autonomia, liberdade neste estado de interdição, censura e controle?

As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político. Essa análise das relações de poder constitui um campo extremamente complexo: ela as vezes encontra o que se pode chamar de fatos, ou estados de dominação, nos quais as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas. Quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade do movimento por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares, estamos diante do que se pode chamar de um estado de dominação. É lógico que, em tal estado, as práticas de liberdade não existem, existem apenas

⁴⁰ CÂMARA FEDERAL. Constituição Federal de 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> . Acessado em: 18 de dezembro de 2021.

unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas (FOUCAULT, 2004, p. 267).

O que se vê até aqui é um lento processo de liberação, de resistência em busca da liberdade e ao mesmo tempo dispositivos de controle impondo manuais de condutas a serem seguidos. Portanto, a história da Filosofia sempre foi deslocada para o campo da resistência, até porque “sempre se é, de certo modo, governante e governado” (Foucault, 1985, p. 114).

A partir do ano de 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema realiza uma nova reforma, com publicações de vários decretos-lei. Quatro decretos são editados durante o Estado Novo: a) Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942⁴¹ (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942⁴², cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942⁴³ (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943⁴⁴ (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

Na Reforma Gustavo Capanema, em 1942, ‘o ensino da Filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrada como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último’ [...] Contudo, essa situação foi se alterando e o número de aulas de Filosofia no ensino secundário foi gradativamente se reduzindo a partir de portarias da Reforma Capanema. A princípio, as aulas de Filosofia eram distribuídas em quatro por semana na 2ª série do clássico e no 3ª do científico, e duas no 3º do clássico. Com a Portaria de 10 de dezembro de 1945, o regime foi modificado para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico. Pela Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Em 1954, a Portaria n. 54, reduziu para duas horas semanais nas séries do clássico e uma hora no científico (PAIVA & PIOL, 2015, in Cartolano, 1985).

Na Reforma do Ensino Secundário são poucas as modificações; este continua sendo um curso preparatório para o ingresso no ensino superior, embora o discurso

⁴¹ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 18 de dezembro de 2021.

⁴² CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-normaatuizada-pe.pdf>. Acessado em: 18 de dezembro de 2021.

⁴³ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 18 de dezembro de 2021.

⁴⁴ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>. Acessado em: 18 de dezembro de 2021.

oficial buscasse disfarçar essa intenção. Nesse Decreto-Lei fica estabelecido que o egresso do curso primário deverá submeter-se ao exame de admissão para ingresso no curso ginásial. Na ocasião da edição da Lei Orgânica para o Ensino Secundário, assim se pronunciava o Ministro Gustavo Capanema:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (ROMANELLI, 2001, p. 82).

Assim sendo, nesse período foram elaborados programas⁴⁵ que deveriam indicar as diretrizes essenciais de cada disciplina e o sumário de conteúdo. A comissão elaboradora assim escreveu:

O ensino da Filosofia, no curso secundário, tem por finalidade coroar a formação cultural e moral dos alunos. Por isso unificadamente lhes apresenta, em conclusões harmoniosas, o conteúdo do saber humano, fundadamente repensado. Em verdade, a Filosofia, que é esforço criterioso de compreensão, sobre as aquisições cotidianas da ciência positiva, procura sempre mais e mais esclarecer-se na verificação da realidade existente não só nas passageiras flutuações do contínuo modificar-se das coisas, mas também, e quanto possível, nos próprios fundamentos do ser, entendido em inteligência global explicativa de tudo e de nós mesmos (MORAES FILHO, 1957, p. 16).

Em 1954, em palestra ministrada para inspetores do ensino secundário, Anísio Teixeira assim dizia:

A escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de 'preparatórios', tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamada de cultura geral. Tal escola secundária, como aliás a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava a dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, a ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia (TEIXEIRA, 1999, p. 175).

⁴⁵ Brasil. (1951b, 26 de novembro). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, RJ.

Portanto, durante todos esses períodos passados que foram abordados da história do ensino de Filosofia no Brasil, os

temas da Filosofia são aí incluídos de maneira excessivamente confusa e sufocante, não podendo de modo algum despertar a atenção e o interesse do aluno. Encontra-se a Filosofia em franca competição com sete, oito e até nove outras disciplinas. É impossível estimular a participação ativa dos alunos em um ou dois anos de estudo. Em uma palavra: não perdeu ainda o estudo da Filosofia a sua natureza de simples preparatório, *en passant*, no nosso currículo de nível secundário. Permanece de pé a velha crítica de Tobias Barreto. A rigor, dada a extensão dos programas e a sua apresentação convencional de definições, classificações, memorizações, não poderão eles atingir os seus objetivos, nem chegar a integrar-se, como cultura última, na personalidade dos alunos [...] outra crítica a fazer a respeito do ensino da Filosofia no Brasil reside no excesso de dogmatismo e tradicionalismo que o envolve. Nada mais perigoso e mortal para o pensamento filosófico do que o dogmatismo, a ausência de exame crítico dos problemas e de suas soluções (MORAES FILHO, 1957, p. 21-25).

Ou seja, um ensino de Filosofia que não encontra as possibilidades da constituição de si, pois a filosofia de Foucault é avessa à busca de qualquer “certeza pronta”, de “verdades permanentes”, de “princípios universais”. Assim, é Filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é.

a Filosofia é justamente o que questiona todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem - política, econômica, sexual, institucional. Essa função crítica da Filosofia decorre, até certo ponto, do imperativo socrático: ‘Ocupa-te de ti mesmo’, ou seja: ‘Constitua-te livremente’ pelo domínio de ti mesmo (FOUCAULT, 2004, p. 288).

Já em 1961, um importante ato para a educação foi a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024⁴⁶. Essa Lei foi o resultado de inúmeros debates e lutas ideológicas entre os educadores e políticos da época. No entanto, a Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino.

Nesse contexto, a Filosofia vai se tornando cada vez mais rara no currículo das escolas de ensino secundário. Em 1961, a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) introduziu a descentralização do ensino e trouxe nefastas consequências para a Filosofia na educação média, permitindo às escolas optarem entre os vários currículos; assim, a Filosofia deixa de ser obrigatória e

⁴⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acessado em: 20 de dezembro de 2021.

assume caráter optativo nos currículos, perdendo caráter de obrigatoriedade que possuía na Reforma Capanema (PAIVA & PIOL, 2015, p. 235).

A situação da disciplina de Filosofia ficou ainda pior com o Golpe Militar, quando foi substituída por Educação Moral e Cívica, ficando ausente dos espaços educacionais por aproximadamente 30 anos e, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996⁴⁷ apresentando uma vaga definição de Filosofia, isto é, destacando importância para a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, a inclusão da disciplina em nenhum momento foi considerada importante (GALLINA, 2000).

o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), determina que, ao final do Ensino Médio, todo estudante deverá “dominar os conhecimentos de Filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi um avanço significativo para a presença da Filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei n. 4.024/61), a Filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (com a Lei n. 5.692/71), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas (FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro; GALLO, Sívio; KOHAN, Walter, p. 259)

Em 1997, um ano após a emissão da LDB 9. 394, o deputado Pe. Roque Zimmermann⁴⁸ apresentou o Projeto de Lei nº 3.178⁴⁹, que tinha como finalidade propor a reinserção da Filosofia ao currículo de Ensino Médio. O PL tramitou por cerca de quatro anos, período em que o Ministério da Educação/MEC reorganiza o Ensino Médio e, com isso, constrói as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998)⁵⁰ e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999)⁵¹. Nesse contexto, para a decepção dos professores de Filosofia e profissionais ligados ao seu ensino, a Filosofia é recomendada como conteúdo (*temas transversais*) e não como uma disciplina. Depois de receber aprovação em instâncias anteriores, o PL recebeu, em 2000, a denominação de Lei Complementar nº 9, sendo vetada em 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁴⁷ CÂMARA DOS DEPUTADOS. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acessado em: 22 de dezembro de 2021.

⁴⁸ Roque Zimmermann, mais conhecido como Padre era padre, filósofo, escritor, professor universitário, sindicalista e político filiado ao Partido dos Trabalhadores/PT.

⁴⁹ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 3.178/1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225> . Acessado em: 22 de dezembro de 2021.

⁵⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁵¹ Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio que não são programas oficiais obrigatórios, mas sugestões de organização curricular.

Após aprovação nestas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto foi vetado em outubro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente dois, já mencionados: a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina (FÁVERO *et al.*, p. 260, 2004).

Diante disso, com o ensino de Filosofia num contexto transversal, corre-se o risco de potencializar a sua ausência em nosso país, pois

a precariedade da formação dos professores e as limitações financeiras dos estados. Em uma escola ainda fortemente disciplinar, relegar a Filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a especificidade da Filosofia em meio aos estudos 'que realmente contam no currículo' como também aprofundar a situação de precariedade que se imputa aos professores de Filosofia no país, na medida em que poderia servir para reforçar a dispensa de contratação, por parte dos estados, de profissionais especializados para a função (FÁVERO *et al.*, p. 261, 2004).

No entanto, é importante mencionar que o ensino de Filosofia muitas vezes tornou-se prejudicado por falta de pessoas com formação específica; essa falta reduz os tratamentos dos temas filosóficos e dá origem a um pretense aprendizado do filosofar, conduzindo à descaracterização da Filosofia e da educação filosófica, uma vez que as aulas de Filosofia devem propiciar aos alunos reflexão crítica em relação às suas dificuldades e auxiliar o jovem na descoberta de sua direção frente ao mundo que está aí para ser desvelado por ele. Para isso, é necessário que os professores estejam minimamente preparados para essa função. (BRASIL, 2004).

Contudo,

mais recentemente, muitos professores passaram a adotar uma metodologia mais participativa na qual os alunos trocam opiniões sobre os assuntos em debate. Os professores costumam utilizar-se de músicas e de filmes em vídeo para suscitar a análise e o debate em torno de determinados temas. Há, também, a discussão a partir de crônicas, matérias de jornal ou revistas; organização de júri simulado para discutir certo tema; trabalhos com músicas e vídeos; trabalhos de grupo. Ainda, em muitos casos, existe a introdução de técnicas de relaxamento, e outras práticas que aproximam a aula de Filosofia de uma "terapia coletiva". É pouco frequente a leitura de textos de filósofos, de primeira mão (FÁVERO *et al.*, p. 273, 2004).

Já vale sinalizar que a prática desta pesquisa desenvolvida no capítulo 3 visa unir a leitura dos textos filosóficos com uma participação mais ativa e igualitária, por intermédio das tertúlias dialógicas.

Infelizmente, ainda neste período, mesmo com a consolidação da necessidade da Filosofia nas escolas brasileiras a preocupação da inclusão como disciplina obrigatória para o Ensino Médio só foi apresentada com o parecer 38/2006⁵² (BRASIL, 2006) e consolidada em 2008⁵³, quando as diretrizes e bases da educação nacional estabeleceram a inclusão obrigatória da Filosofia nas três séries do Ensino Médio, de acordo com a afirmação abaixo:

Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio [...] O inciso IV, introduzido, estabelece a diretriz de que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Apesar da Lei nº 11.684, garantir a obrigatoriedade da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, ela se omite em relação à carga horária, o que trouxe implicações para a sua implantação, pois enquanto alguns estados adotaram duas vezes por semana, outros, tais como o Espírito Santo, somente uma vez por semana, o que forçou os professores de Filosofia a assumirem muitas turmas para completar a carga horária de 25 horas semanais; algumas delas em mais de uma escola, semelhantes ao meu caso citado na introdução. A omissão legal acarretou aos professores de Filosofia uma sobrecarga de trabalho devido ao aumento de turmas e à quantidade excessiva de alunos (COSTA, V. P. & COSTA, D. F. 2020).

A partir desta presença, espera-se que a Filosofia assuma a função de conduzir o ensino, promovendo uma relação entre o conhecer, o ser e o mundo. Pois, se a ciência tende a uma fragmentação do real, a Filosofia tende à superação dessa fragmentação, estabelecendo o elo entre as diversas formas do agir e do saber humano. Dessa maneira, entende-se que conduzir a juventude à reflexão sobre o mundo, sobre o conhecimento e sobre as relações humanas é considerar que somos seres humanos emergentes e comprometidos com o mundo em que vivemos;

⁵² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 38/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf . Acessado em 22 de dezembro de 2021.

⁵³ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-norma-pl.html> . Acessado em 22 de dezembro de 2021.

e ver que, além dos conhecimentos científico-tecnológicos, presentes e necessários à sociedade contemporânea, existe o aprender a cuidar de si e do mundo, aprender a ser humano, ou seja, “uma Filosofia crítica que busca as condições e as indefinidas possibilidades de transformar o sujeito, de nos transformarmos a nós próprios” (FOUCAULT, p. 207, 1993).

Para que o ensino da Filosofia possa cumprir as funções a que se propõe, não se pode esquecer mais uma vez a necessidade de qualificação do educador, pois essa disciplina não se reduz ao mero aprendizado de doutrinas e conceitos, mas nos leva a uma preocupação com o ser humano, sujeito presente no mundo numa dimensão histórica e no processo de construção de si mesmo, não só no espaço escolar, como também na vida cotidiana, ampliando a sua visão de mundo, descobrindo os valores humanos, enfim, abrindo horizontes de leitura de mundo e dos fenômenos que o cercam. Gallina (2000) coloca que a Filosofia pode lograr um papel que sempre lhe coube nas discussões e elaborações filosóficas: o de tornar possível que o indivíduo conquiste a sua identidade no interior deste processo de socialização.

Portanto, a Filosofia investe a favor do problemático, e no significado dessa procura do problemático, o que a Filosofia faz é gerar o pensamento; isso torna o pensamento o verdadeiro fundamento do processo educacional, e a educação construída sobre qualquer outra base será superficial e estéril (BRASIL, 2004). Então, argumentar que a Filosofia fornece um modelo formidável para um processo educacional como um todo, é certamente fazer com que o aluno tenha a experiência de se reconhecer no processo educativo e fundamentalmente possa exercer o questionamento sobre si mesmo. Dessa forma, ser “capaz de ‘se tornar a si própria, assim como todo resto, como objeto de estudo” (FOUCAULT, p. 61, 1985).

Portanto, na perspectiva desse contexto histórico, Foucault afirma:

a finalidade do meu projeto é construir uma genealogia do sujeito. O método é uma arqueologia do conhecimento e o domínio exato da análise é aquilo a que eu daria o nome de tecnologias. Significando isto a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito (FOUCAULT, p. 207, 1993).

Por isso, é importante ainda destacar que

O processo histórico de presença e de ausência da Filosofia no currículo do Ensino Médio foi marcado por elipses, recuos e tergiversações em que, conforme Alves (2002), tivemos cinco situações diferentes da Filosofia na história do ensino escolar brasileiro, a saber: **“presença garantida”** durante a época imperial (em que pese as características apontadas); **“presença indefinida”** da Proclamação da República ao golpe militar da década de 1960; **“ausência indefinida”** no período da ditadura militar; **“presença controlada”** durante a redemocratização dos anos de 1980 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; e “presença inócua” a partir da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Poderíamos acrescentar o sexto momento, que denominaríamos, retornando à história, **“presença garantida”**, com a promulgação da Lei 11.684/2008, que torna Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio (PAIVA & PIOL, 2015, p. 239-240, *apud* Alves 2002). (grifo meu).

E, infelizmente, após quase uma década de *presença garantida*, continua sofrendo ameaças, tais como o Projeto Escola Sem Partido e, nos últimos tempos, volta ao patamar da *presença indefinida* com a homologação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 na perspectiva de reforma do Ensino Médio, conforme veremos adiante.

1.4. O Ensino de Filosofia e o Projeto Escola Sem Partido

O Movimento Escola Sem Partido, que assim se autointitula, posiciona-se contra o que chama de doutrinação, ou seja, se diz contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária. Com isso, busca aprovar leis contra o “abuso da liberdade de ensinar”⁵⁴.

No primeiro momento, no dia 15 de maio de 2014, o deputado Flávio Bolsonaro apresenta o projeto de Lei nº 2.974/2014⁵⁵, no Estado do Rio de Janeiro. No ano subsequente, precisamente no dia 23 de março de 2015, é apresentado projeto semelhante na Câmara dos Deputados, Projeto de Lei nº 867/2015⁵⁶, pelo deputado Izalci/DF. No Estado do Espírito Santo, projeto semelhante se estabelece em

⁵⁴ ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://escolasempartido.org/> . Acessado em: 03 de janeiro de 2022.

⁵⁵ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei 2.974/2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2> . Acessando em 03 de janeiro de 2022.

⁵⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 867/2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> . Acessado em: 03 de janeiro de 2022.

fevereiro de 2019, com o Projeto de Lei nº 08/2019⁵⁷, com objetivo comum e matéria semelhante, mas com o nome “Escola Sem Doutrinação”, que no mesmo ano, no mês de outubro, foi sepultado, sendo arquivado a pedido do autor, deputado Vandinho Leite.

Diante de um levante que busca inverter os preceitos de pluralismo de ideias, as concepções pedagógicas, a tolerância de visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas descritos na Carta Magna e bem fundamentadas na LDB é que se justifica o movimento Escola Sem Partido, ou seja, defende ser possível uma pretensa neutralidade política e ideológica em sala de aula, como se pode observar no que consta no art. 2, das funções do professor, p. 2.

- I - Não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;
- II - Não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - Respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
- VI - Não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Com esse cenário, percebe-se uma grande ameaça e um forte obstáculo para a arte crítica, reflexiva, dialógica e igualitária de ensinar Filosofia como se pretende com as tertúlias dialógicas, pois aí nessas proposições constam dispositivos de censura e controle, com o advento de uma pretensa neutralidade; torna-se, assim, indiferente à capacidade crítica dos professores, dos estudantes e da comunidade escolar, resumindo-se à descrença em relação ao potencial insurgente e libertário dos educandos, e na tentativa de esfacelamento do poder de vida, de afirmação e de resistência das juventudes. Diante disso, como imperativo, devemos perguntar: o que é Filosofia hoje em dia? E, como deslocamento de resistência ao projeto, afirmar:

⁵⁷ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Projeto de Lei nº 08/2019. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Sistema/Protocolo/Processo2/Digital.aspx?id=71500&arquivo=Arquivo/Documents/PL/002227406504022019-assinado.pdf#P71500> . Acessado em: 03 de janeiro de 2022.

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. O 'ensaio' – que é necessário entender como experiência modificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da Filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma 'ascese', um exercício de si, no pensamento (FOUCAULT, p. 13, 1998).

Em um mundo cada vez mais diversificado e plural, a justificção do Projeto de Lei da Escola Sem Partido é estarrecedora ao limitar a liberdade do professor e cercear o livre acesso aos livros didáticos, algo já visto no período do Brasil-Colônia. Assim, destaco os ditames iniciais da justificção e alguns artigos como pontos nevrálgicos:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;
2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

6 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;

7 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos

perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de **combater o abuso da liberdade de ensinar** é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania (PROJETO DE LEI 867/2015, p. 4-8). (**grifo meu**)

De acordo com os idealizadores e defensores do projeto, a instauração do projeto assegura os direitos dos alunos; com isso, permitirá a “conscientização” dos mesmos a não serem manipulados por seus professores que utilizam de seu trabalho para disseminarem pensamentos que não estão de acordo com o que é previsto na educação. Isto é, tratar de assuntos e pensamentos que não dizem respeito ao que é estabelecido pelo plano educacional. Dessa forma, o não cumprimento do que é estabelecido deveria causar uma ruptura do trabalho proposto e, conseqüentemente, torna-se um perigo a arte de ensinar, a liberdade de expressão e, porque não dizer, a própria democracia.

Todavia, é preciso entender que é dever dos professores ampliar os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos que ajudem os estudantes a se entenderem e a entenderem as determinantes do seu viver, pois os professores são profissionais da garantia de direito à pluralidade de conhecimentos. “E o primeiro direito ao conhecimento de todo ser humano é o de se conhecer, a se saber no mundo, na história, nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais” (ARROYO, 2014, p. 161). Os estudantes devem ter o direito a narrar como se veem, abrindo espaço para as suas narrativas ignoradas, aprofundando, assim, as formas históricas de pensá-los e avançando para um sistema escolar que não reproduza a lógica segregadora e autoritária.

Por isso, é necessário entender a aula de Filosofia como um espaço de ensaio, de exercício de si e como uma oficina de criação de conceitos. Neste âmbito, o projeto aludido torna-se autoritário e rude para essa proposta, pois

Ao meu ver, da mesma forma que um jovem necessita, para que sua formação seja completa, e não apenas um ‘treinamento’, para uma profissão ou mesmo para o mundo, ter acesso ao universo de produção de saberes das mais diferentes disciplinas científicas, como forma de conhecer e compreender o mundo, ele

precisa ter acesso ao universo de produção artística e da produção filosófica. E não apenas para compor um repertório cultural amplo, como afirmam alguns; esse repertório é importante, mas não o suficiente. Se o mundo é composto pela diversidade, é preciso que as diferentes perspectivas sejam conhecidas (ou, ao menos, que tome contato com elas). [...] Nas aulas de Filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a Filosofia. É por isso que essa aula deve ser como um laboratório, lugar de experimentação, ou como disse antes, uma oficina, lugar de atividades práticas (GALLO, p. 91-93, 2012).

Nesses cenários de crescimento das narrativas de neutralidade do saber, o ensino de Filosofia não pode prescindir da problematização na construção de suas investigações temáticas. Não é possível uma reflexão filosófica do estudante nas tertúlias dialógicas, cuja intencionalidade esteja separada do mundo prático de sua realidade, sem o reconhecimento de sua inteligência cultural.

Nesta perspectiva, projetos como o Escola sem Partido expressam despreparo e desrespeito pela natureza e história do conhecimento científico e filosófico. No campo das ciências humanas e da Filosofia se aprende, dentre outras coisas, compreendendo a diversidade de posicionamentos e de visões de mundo. Nenhuma ideologia ou vertente epistemológica deveria ser negada aos estudantes. A preocupação com possíveis ou supostas posturas doutrinadoras de docentes deveria ser objeto de uma maior participação e de dinamização do trabalho da escola, e não de cerceamento da ação docente. Por isso,

com base em Foucault que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar (VEIGA-NETO, p. 15-16, 2004).

1.5. O Ensino de Filosofia com a Reforma do Ensino Médio

Os séculos XVIII e XIX são marcados pela inconsistência da disciplina, motivada por várias mudanças em regulamentos e decretos. Já no século XX, a Filosofia é dirigida à obrigatoriedade para o Ensino Médio, mesmo com o viés profissionalizante da educação. Mas somente no século XXI consegue o destaque merecido pela história e pela importância no processo de educação de adolescentes e jovens, possuindo caráter obrigatório nas três séries do Ensino Médio (BRASIL 2010).

No entanto, após 8 anos de *presença garantida* de forma obrigatória no Ensino Médio, a Filosofia perde o caráter obrigatório com a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016⁵⁸, que altera a LDB a fim de instituir uma reforma neste segmento. Mas, quando essa medida foi convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017⁵⁹, após apelo da sociedade e comunidade científica, retoma a obrigatoriedade.

Entretanto, a partir desta citada reforma do Ensino Médio, um ponto nevrálgico de retrocesso se apresenta ao ensino de Filosofia, no que tange ao “*art. 35-A, [...] § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio **incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia***” (2017) (**grifo meu**). Isso porque o ensino de Filosofia como estudos e práticas deixa de ser obrigatório enquanto perspectiva de disciplina; apenas o ensino de Português e Matemática serão obrigatórios. Com isso, atividades avulsas já realizadas ou construídas sob a batuta de uma “perspectiva filosófica” já valerão como uma prática de ensino. Além do mais, com a flexibilização, não se torna mais obrigatório nas 3 (três) séries do Ensino Médio, ficando a cargo das secretarias estaduais de educação e redes de ensino encaixarem os componentes curriculares de acordo com suas “necessidades”, podendo a Filosofia voltar a ser um mero apêndice do processo educativo, ainda que a carga horária tenha passado de 2400h/ano para 3000h/ano.

O retrocesso para o ensino de Filosofia ainda se apresenta em outros sentidos

primeiro, por deixar em aberto a construção do currículo do Ensino Médio num período de instabilidade política causada pelo impeachment que afastou Dilma Rousseff de sua função presidencial, em 2016; segundo, por fazer referência a “itinerários formativos” que permitem toda sorte de interpretações; terceiro, por mencionar a possibilidade de “oferta de diferentes arranjos curriculares”, o que, em princípio, não garante que a Filosofia ou qualquer outra disciplina da área de humanidades seja ministrada sob a forma de disciplina; quarto, a referência a uma Base Nacional Comum Curricular, que não expresse a participação dos seus

⁵⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> . Acessado em: 04 de janeiro de 2022.

⁵⁹ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acessado em: 04 de janeiro de 2022.

agentes, pode conduzir a um parâmetro educacional que não contemple, de modo efetivo e suficiente, as particularidades de cada região e estado; quinto, a referência à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, sem um estudo prévio da situação atual da educação em todos os seus níveis, constitui uma ação impositiva, a exemplo da realizada pelos militares nas décadas de 1960 e 1970, ou seja, uma imposição vertical de uma proposta curricular que nem sempre atende às múltiplas realidades do extenso Brasil, tanto em termos territoriais quanto culturais (COSTA, V. P. & COSTA, D. F. p. 19, 2020).

Com a Lei nº 13.415 em vigor, foram criadas as condições legais para a implementação da reforma, com a construção de outros documentos norteadores, tais como: Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018)⁶⁰; Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (2018)⁶¹, Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (2018)⁶², Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018)⁶³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (2020)⁶⁴. Trata-se de um marco porque é a maior

⁶⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

⁶¹ Os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos visam oferecer eixos que auxiliem os diferentes arranjos de Itinerários formativos a criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Objetiva-se oferecer situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília/DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

⁶² As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

⁶³ O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio foi construído a partir do trabalho colaborativo entre o MEC e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e tem como objetivo de auxiliar técnicos das redes de ensino e gestores escolares na efetivação das mudanças previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O material explica as mudanças em curso e aponta para um caminho de implementação que considera o estudo das novas possibilidades, os diagnósticos dos recursos das redes, a elaboração ou reelaboração dos currículos estaduais e a implementação das mudanças nas escolas de Ensino Médio. BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC. [s.d.] Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

⁶⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um documento que orienta os sistemas e as instituições de ensino, públicas e privadas, que ofertam cursos dessa modalidade de educação em todos os níveis, desde cursos de qualificação profissional,

mudança na educação nos últimos 20 anos e tem como propósito atender os anseios de educadores e da sociedade brasileira já delineados no Plano Nacional de Educação (2014)⁶⁵, em especial nas metas 3 e 6, que rezam, respectivamente, sobre a universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis e ampliação da oferta da educação de tempo integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE nº 03/2018), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicadas em 04 de dezembro de 2018, reafirmam a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio. A BNCC traz a Filosofia como integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018, p. 547).

O filósofo Miguel Arroyo, em um provocante texto intitulado “Repensar o Ensino Médio: Por quê?” (ARROYO, 2014) nos adverte em relação às reformas educacionais, que de uma maneira geral são reformas que pretendem “inovar pelo alto” através de medidas que visam “ilustrar” a melhor forma de educar, “normatizar” os processos educativos e “persuadir” os educadores de que esses processos são válidos e necessários.

Com isso, destaque-se de forma sucinta três “razões”, dentre as 23 elencadas na justificativa da medida provisória, para a reforma do Ensino Médio: a trajetória da aprendizagem – O IDEB/ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica praticamente estagnado entre 2005 e 2017, com crescimento abaixo da meta em

passando pela formação técnica de nível médio, até chegar aos cursos tecnológicos de graduação e pós-graduação, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da EPT, presencial e a distância. BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 2 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

⁶⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas medidas, e os obriga a tomar medidas próprias para alcançar as metas previstas. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

2019; relevância – o Ensino Médio está desconectado com as demandas do século XXI; engajamento – alta evasão neste segmento.

Diante disso, urge apontar que para apresentar as razões, tomaram-se como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB que foram propostas para o Ensino Médio brasileiro, com previsão de 5,2 até 2021, metas essas que foram definidas com base nos resultados obtidos pelos 20 países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE. Com isso, é necessário destacar que a OCDE⁶⁶ é composta por países com um elevado Produto Interno Bruto/PIB *per capita* e um alto Índice de Desenvolvimento Humano/IDH, cujos investimentos no campo da educação são elevados.

Portanto, aludir a justificativa de que o Ensino Médio não tem alcançado as metas estipuladas sem que se faça uma análise crítica sobre as condições de sua oferta, e tomando como referência parâmetros internacionais construídos com base no desempenho de países desenvolvidos, não parece ser razoável como justificativa para a mudança proposta. Diante disso, pode-se afirmar que

Essa chegada 'tardia, desigual e insuficiente' do Estado como provedor da educação no Brasil, que já reflete em sua origem uma formação social desigual e autoritária, gerou uma série de contradições e dilemas que percorrem a história do Ensino Médio brasileiro, que chamamos hoje de 'crise do Ensino Médio': financiamento insuficiente, a desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar etc. Poderão as reformas propostas superar esse quadro? (LEÃO, p. 2-3, 2018).

Se essa reforma vai superar esse quadro de sucateamento do Ensino Médio, ainda não se pode afirmar devido ao andamento da reforma, portanto, não há elementos suficientes para dar tal garantia. Contudo, essas razões apresentadas na medida provisória tinham como finalidade demonstrar a urgência da reforma do Ensino Médio, considerando os dados do acesso ao Ensino Médio no Brasil; a sua má

⁶⁶ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 35 países membros, que reúne as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948.

qualidade verificada por meio dos resultados dos alunos; e o impacto dessa situação para o desenvolvimento do país.

O discurso da 'crise do Ensino Médio' e da urgência de sua reforma muitas vezes parte de visões fatalistas sobre esse cenário. Baixos índices no IDEB, evasão e retenção, falta de sentido, indisciplina, violência etc. Identificados os problemas, passa-se à busca dos 'culpados'. É quando jovens, pais, docentes e gestores entram em desacordo, desenvolvendo um 'diálogo de surdos'. É preciso exercitar a escuta e o olhar para compreender os dilemas e impasses a serem enfrentados. Como refletir sobre tais tensões sem que os sistemas de ensino organizem tempos para os professores discutirem coletivamente esses problemas? Como construir relações de autoridade sem espaços democráticos de interlocução com os estudantes? Como reestruturar a escola sem a participação dos atores nela envolvidos? (LEÃO, p. 14, 2018).

Neste sentido, Arroyo (2014) afirma que existe

uma inovação que acontece já nas escolas: os profissionais docentes vão renovando os conhecimentos de cada área. Têm-se mantido atentos à dinâmica própria do conhecimento de que são profissionais e vêm tentando, nos limites das condições de trabalho, que os conhecimentos do currículo de Ensino Médio incorporem as inovações de cada área. Esse processo inovador nos conhecimentos exige apoio das políticas públicas (p. 54).

Todavia, de acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010)⁶⁷, o Brasil possui um total de 10.357.874 de jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. No ano de 2014, quando foi aprovado o PNE, contávamos com menos da metade desse contingente populacional matriculada no Ensino Médio. Por volta de um terço (3.289.510) ainda estava no Ensino Fundamental, e em torno de um milhão não possuía qualquer vínculo escolar (INEP, Censo Escolar da Educação Básica – 2014)⁶⁸.

Seria essa uma razão plausível para reforma? Cabe questionar: a escola perdeu o sentido para as juventudes? E, ainda, esse seria o motivo para os estudantes evadirem? Que sentidos e significados os jovens atribuem ao Ensino Médio, que se constituem em fatores que podem levá-los a evadirem ou a permanecerem na escola?

⁶⁷ IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> . Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

⁶⁸ INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf . Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

Essa situação, muitas vezes se traduz em um paradoxo. É comum que os jovens estudantes critiquem a falta de sentido do conhecimento escolar, a rigidez e pouca atratividade da escola. Por outro lado, gostam e demandam que os professores sejam mais exigentes e comprometidos e que a escola ofereça mais conteúdos que os preparem para vestibulares e concursos. Na ausência de experiências inovadoras, muitas vezes os estudantes apelam para os tradicionais modelos de escolarização que conhecem, culpando-se uns aos outros pela indisciplina e falta de compromisso com o ofício de aluno [...] A chegada de jovens das camadas populares, grande parte trabalhadores ou desempregados e filhos de pais menos escolarizados na escola pública de Ensino Médio traz para ela demandas e expectativas que não se traduzem automaticamente em investimento e comprometimento pessoal. Além disso, a reprodução da pobreza e das desigualdades incide diretamente sobre a experiência escolar. Para muitos jovens as demandas por condições básicas de vida são prioritárias em relação aos estudos (LEÃO, p. 18, 2018).

Por isso, as razões para a mudança do Ensino Médio, sem ouvir, contextualizar e analisar as identidades dos professores e estudantes presentes nesse segmento tornam-se infecundas, pois

a condição juvenil brasileira está marcada pela experiência das desigualdades sociais. Esse é um aspecto fundamental que incide sobre a relação dos jovens com o Ensino Médio. Em um cenário de incertezas e imprevisibilidades, nesses “tempos líquidos” como diz Zygmunt Bauman (2007), os jovens são chamados a construir seus projetos de futuro e a assumirem a responsabilidade por suas escolhas num horizonte restrito de possibilidades. No banquete da globalização, o *menu* é extenso para alguns poucos e mínimo para muitos (LEÃO, p. 16, 2018).

Portanto, o que pudemos constatar aqui nesse capítulo foi que o ensino de filosofia e a qualidade da educação oferecida para a maioria dos jovens brasileiros foi deficitária, por muito tempo livresca e autoritária, onde as oportunidades, infelizmente, ainda não são destinadas a todos, mas ao contrário, para alguns poucos.

Por isso, far-se-á necessário, propor daqui adiante, um ensino voltado às avessas, ou seja, um ensino de Filosofia como instrumento do cuidado de si, da autonomia, da liberdade, enfim, um ensino voltado ao protagonismo das juventudes brasileiras.

CAPÍTULO II: CUIDADO DE SI: UMA REFLEXÃO

2.1 Ensino de Filosofia como instrumento do Cuidado de Si

No contexto de mudanças, provocadas pela reforma do Ensino Médio, o professor de Filosofia pode aproveitar alguns arranjos trazidos com essas mudanças, sendo uma oportunidade de resistir a essa (re)forma do Ensino Médio. Nesse sentido, apresenta-se dois arranjos para esse momento.

O primeiro é a possibilidade de aprofundar temas filosóficos, por meio dos itinerários formativos. E, assim, conquistar mais espaço e carga horária para o ensino de Filosofia. Isso pode ser feito de forma interdisciplinar ou não; nesses dois casos será necessário engajar os estudantes com as atividades filosóficas e fazê-los se interessarem pelas aulas, conforme a nossa prática em nossa pesquisa fora realizada. Um ensino a ser realizado mediante a experiência filosófica diante da qual o professor se apresenta como orientador e instigador do gosto pela busca do conhecimento pelos seus alunos – e isso deve acontecer na prática.

Em suma, ensinar Filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo que anunciava Nietzsche; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito na aventura que é ensinar Filosofia, e também aprender Filosofia (GALLO, 2012, p. 45).

O segundo é, na medida do possível, assumir as aulas de Projeto de Vida/PV, face que, as aulas de PV têm como finalidade desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade – práticas que se assemelham a toda reflexão filosófica realizada em sala de aula.

o Ensino Médio representa uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional. Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade. Durante o Ensino Médio, os jovens também se fazem muitas perguntas. Algumas questões estão relacionadas às identidades e aos conflitos em torno dessas identidades, que podem tanto estar sendo construídas ou também desconstruídas [...] outras questões estão

relacionadas à posição que ocupam no mundo, às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e de violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida. A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida. Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas **um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida** (WELLER, 2014, p. 140-141). (grifo meu)

Nesse caso, é quase uma volta do ensino de Filosofia ao ano de 1925, que, conforme apontado no breve contexto histórico anterior, tinha como objetivo preparar os jovens para a vida. Mas, agora, ao contrário do período citado, com alguns conteúdos minimamente delimitados.

a atual proposta parece ser herdeira dos impasses e dilemas que marcam a trajetória do Ensino Médio brasileiro. Qual herança nos reservou essa história? Um Ensino Médio que nasce e permanece desigual, com uma “configuração dual”, seletiva e segmentada. Dual em termos da formação oferecida e também do ponto de vista das condições de funcionamento. Uma escola distante da realidade sociocultural de nosso tempo, incapaz de dialogar com os “jovens concretos” do ponto de vista dos conhecimentos que aborda e da sua didática. E como consequência, uma escola onde construir o sentido para estudar é cada vez mais difícil para os jovens estudantes das camadas populares. Uma escola onde lecionar é um duro e desafiante trabalho (LEÃO, 2018, p. 20).

Gallina (2000) aponta que a Filosofia pode lograr um papel que sempre lhe coube nas discussões e elaborações filosóficas: o de tornar possível que o indivíduo conquiste a sua identidade no interior deste processo de socialização, que é um dos pontos a que a Reforma do Ensino Médio se propõe. Com isso, podemos até aferir que a Filosofia fornece um modelo formidável para um processo educacional como um todo, é certamente fazer com que o aluno tenha a experiência de se reconhecer no processo educativo e fundamentalmente possa exercer o questionamento sobre si mesmo, indo de encontro com todas as mudanças propostas na reforma. Pois, de acordo com a BNCC (2018), é necessário

organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto

de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (p. 463).

Com isso, cabe ao professor, diante das condições oferecidas pela escola, possibilitar as condições necessárias para que o aluno construa conhecimento, seja orientado na direção do protagonismo e das competências e habilidades sugeridas nos documentos norteadores que reforçam o que é ensinado ou deveria ser nas aulas de Filosofia. Vê-se por isso, que

o filósofo-educador deve desenvolver uma maior capacidade de transitar entre diferentes áreas do saber porque, como já foi afirmado, os campos do conhecimento e da ação (objetos genéricos do pensamento filosófico) não apresentam conteúdos brutos para a Filosofia, mas conteúdos já 'lapidados' por outras disciplinas (ABDALLA, 2009, p. 22).

Isso dado, facilita o trabalho do filósofo-educador que tem em seus pressupostos os conceitos de radicalidade, criticidade e totalidade para o bem ensinar Filosofia.

Tais arranjos apresentados e tantos outros que se podem buscar devem ser, mais do que nunca, atos de resistência. O ensino de Filosofia no Brasil sempre foi resistência e, nestes tempos contemporâneos, isso não se modificou. Somos resistência! Então, resistiremos, refletindo sobre outras formas de pensar o ensino e agindo dentro destas novas normativas da educação como ato de subversão. Com isso, afirmamos que é necessário e urgente,

inventar um determinado ensino de Filosofia para jovens, hoje, na escola, que se configure como vetor de enxame de re-existências. Um ensino de Filosofia a partir de um planejamento nômade, por meio de aulas-acontecimento, que ensine como vírus, afetando, que exercite rigorosamente as ferramentas da Filosofia de problematização, de argumentação, de conceituação, fluxos de pensamentos filosóficos, história das Filosofias, de criações filosóficas de sentido, para a criação de sub-versões do mundo (ASPIS, 2012, p. 1).

A partir disso, podemos dizer que, ao contrário da Filosofia em tempos jesuíticos, em que os professores que eram inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deveriam, sem hesitações, serem afastados, hoje, podemos e devemos resistir, para existir e para (re)construir. Porque

imaginamos ser possível um ensino de Filosofia para jovens que seja uma arma de produção de suas próprias versões do mundo, ou seja, de sub-versões. Um ensino que se dê de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina

filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, suas seduções, o marketing, para além das tradições e senso comum, apresentar aos jovens e dar oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar: a filosófica. A partir das suas questões, dos problemas da vida hoje, apresentar Filosofias criadas na história, ensinar a lerem os textos dos filósofos, ensinar a reconhecerem como se compõem os discursos, como a Filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual criando saídas para os problemas dos homens. Encorajá-los a ensaiar esses discursos, que tentem, eles também, criar composições filosóficas, usando conceitos filosóficos, em resposta a seus problemas, o que vale dizer, ensaiar a criação filosófica. Criação de sub-versões. Esse ensino, sendo gerador de ensaios de prática de disciplinas filosóficas no pensamento, pode provocar ensaios de criação de si e, portanto, de diferenças. Talvez possamos praticar um ensino que, no mínimo, e talvez isso já seja o suficiente, se conseguirmos, faça os jovens saberem que é possível criar ainda. Que os faça sentir que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões, as suas próprias versões, e saber que a submissão não é a única saída. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 14-15).

Como o Ensino Médio é considerado uma fase de consolidação da aprendizagem, da personalidade e dos desejos dos jovens, a Filosofia apresenta um papel importante e fundamental no sentido de colaboração, pois possui a função de contribuir para a construção da consciência crítica dos estudantes, derrubando os preconceitos que ora são incorporados a nossa mente por ação das estruturas de dominação, como a mídia, as fake News, e tantas outras estruturas. Essa consciência dá ao estudante a capacidade de se tornar cidadão consciente dos seus direitos e deveres, assim como de buscar, por meio da reflexão, melhoria na condição atual do mundo vigente com escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Precisamos entender que, a partir do momento em que se retira de um jovem a possibilidade de se desenvolver o seu senso crítico, o pensar filosófico, nossa sociedade estará somente favorecendo a formação de uma cultura de massa, de indivíduos caracteristicamente amorfos e anônimos, incapazes de criarem obras que engrandecem o seu momento histórico ou mesmo de adotarem uma postura ativa, consciente, no decorrer de suas existências. O que é necessário é suscitar, avivar no estudante o senso da reflexão e das ideias gerais: em suma, criar o discernimento, o bom senso. O benefício das ideias gerais consiste em evitar que se generalizem as ideias particulares.

Diante dessa constante preocupação do ensino de Filosofia e ao mesmo tempo da noção do cuidado de si de fazer com que o estudante se reconheça no processo

educacional e que questione as problemáticas apresentadas no cotidiano da vida, coloca-se o ensino de Filosofia como instrumento do cuidado de si a ser trabalhado e estudado no Ensino Médio, pois acredita-se que pode provocar bons resultados no ensino e aprendizado dos estudantes, na medida em que é precisamente problematizado nas aulas de Filosofia. Entendo que uma das justificativas da presença permanente do ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio, ou seja, um ensino para o cuidado seja “a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a Filosofia permite que eles experimentem um ‘pensar por si mesmos’” (ASPIS, GALLO, 2009, p. 43).

Mas, para que a problematização seja realizada de forma satisfatória, exige-se a devida formação filosófica do profissional, entendendo que uma simples didática não é por si só filosófica. O currículo de Filosofia precisa contemplar a diversidade, mas não pode desconsiderar as posições do professor e nem impedir que ele as defenda (BRASIL, 2006). Na perspectiva do cuidado, o professor pode realizar metodologias que incentivem os alunos a desenvolverem a competência do autoconhecimento e autocuidado, de acordo com a BNCC, podendo narrar a própria vida como uma experiência reflexiva de si e, assim, encontrar meios para relacionar a aprendizagem com a própria existência, estimulando os jovens a uma reflexão crítica sobre si mesmos. Entendendo que

A crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma - do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente (VEIGA-NETO, p. 24, 2004).

Não se deve deixar de destacar que, para o ensino de Filosofia contribuir de forma transformadora na vida do aluno, possibilitando-o o ensino do cuidado de si, é necessário que, antes disso, o professor também se cuide, seja livre, pois “o professor de Filosofia é aquele personagem que, sendo filósofo (no sentido simples de alguém que exercita a Filosofia), deve fazer-se não filósofo para, no contato com os alunos, (re)descobrir o ato filosófico, na medida em que eles, alunos, o

descobrem” (GALLO, 2012, p. 56). Assim, entende-se que “o ensino da Filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos, que envolvem de maneira singular seus protagonistas (professores e estudantes) (CERLETTI, 2009, p. 8)”.

O professor de Filosofia, aqui, tem como objetivo “reativar nos jovens a ideia e a prática de que há um poder, o poder da vida, que é de cada um, com o qual se pode criar o mundo (ASPIS, GALLO, 2009, p. 15)”, o cuidado de si pode ser considerado esse poder, por isso, não deve ser entendido e trabalhado como apenas um conceito, algo abstrato, mas como uma reflexão permanente sobre si mesmo e sobre os outros.

O ensino de Filosofia pode ser considerado na escola a ponte para o desenvolvimento da noção de cuidado de si, pois o ensino de Filosofia, como visto acima, tem uma função primordial de discutir o mundo, de realizar o movimento do pensamento. O cuidado de si tem uma profunda intimidade com a Filosofia e o filosofar, sendo assim, necessária à atividade filosófica.

Com isso, a Filosofia na escola precisa virar do avesso os modos, as formas da educação, da pedagogia do ensinar dada como pronta pelas leis e decretos instituídos como absolutamente verdadeiros nas escolas do Brasil e, isso não significa excluí-los. Entretanto, significa compreender que o espaço escolar “não foi pensado para ser uma escola de prazer, ou para atender os desejos imediatos das crianças e dos jovens” (VEIGA-NETO, 2013, p.49). Por isso, muitas vezes, os estudantes não se demonstram contentes ou satisfeitos com as relações estabelecidas na escola e os professores também fazem parte dessa sujeição, por meio do controle de seus corpos, do espaço que ocupam e o tempo de que dispõem.

O ensino de Filosofia necessita fazer o mesmo exercício feito por Foucault durante a vida e rever os rumos do ensino e aprendizado dos estudantes, renunciar às

certezas (im)postas pela tradição e procurar novas metodologias, que façam com que os jovens possam se desenvolver por si mesmos. Pois,

Um bom professor de qualquer disciplina não ensina para que os seus alunos repitam de memória, ensina a pensar criticamente, a argumentar. Não se trataria então, para muitos, de uma “utilidade” propícia da Filosofia, mas de uma característica inerente ao desenvolvimento do pensamento rigoroso em geral (CERLETTI, p. 46).

Portanto, é pertinente que o professor de Filosofia mantenha uma relação de subjetivação de si mesmo, ao mesmo tempo que provoque o processo de subjetivação dos estudantes.

Os chamados processos de subjetivação, para Foucault, referem-se ao modo como o próprio homem se compreende como sujeito de determinado tipo de conhecimento, ou melhor, como o sujeito percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto. “Os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Cada um se fazendo na sala de aula com as tertúlias dialógicas e mediando a construção da liberdade do outro, a escola não será mais um meio social de assujeitamento de indivíduos para o mercado, mas um meio que possibilitará a criação de práticas de liberdade, que poderá contribuir para que os jovens estudantes construam em si a resistência contra todo tipo de obscurantismo e autoritarismo.

Foucault mostra que a Filosofia é uma forma de interrogar a relação do sujeito com a verdade, de questionar o que esse sujeito identifica como verdadeiro e qual a razão que o leva a isso, “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso.” (FOUCAULT, 2004, p.235). De tal maneira que filosofar prescinde do modo de ser do sujeito, ao privilegiar as regras de formação do método ou a estrutura do objeto a ser conhecido.

Por isso, o professor de Filosofia é o mestre que, em conjunto com os estudantes, deverá deslocar e transformar os parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é.

Pensar o cuidado de si nas aulas de Filosofia é pensar o lugar de produção de subjetividades, é levar para escola formas transgressivas de se pensar as diversas relações sociais, raciais, sexuais, de gênero e etárias, perguntando sempre como e por qual razão foram constituídas as formas já institucionalizadas de relacionamento; é inventar percursos, espaços de experimentações, da expansão da vida no presente e de possibilidades no futuro.

Não obstante, para se fazer uma reflexão do cuidado de si na sala de aula será preciso, primeiramente, deixar claro que esse pensar não é egoísta, não leva ao individualismo, ao contrário, proporciona movimento, fantasia e criatividade às relações sociais, pois a experiência de si é aqui entendida como derivada da preocupação com os outros, uma vez que é na relação com o outro que se funda a relação consigo mesmo.

Em nossas sociedades, a partir de um certo momento – e é muito difícil saber quando isso aconteceu –, o cuidado de si se tornou alguma coisa um tanto suspeita. Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 268).

Não se trata de apresentar um conjunto de normas de conduta, preceitos que os jovens devem aprender, tampouco de doutrinar valores, pois a perspectiva não é ensinar, mas, sim, aprender.

O cuidado de si, para Foucault, envolve o cuidado do outro, e é nesse enfoque que acreditamos ser a escola um dos espaços para se problematizar a sacralidade das regras que governam professores, alunos e todos os demais profissionais da educação. Ao rever onde, quando, por quem foram instituídos e a quem interessam tais regras de convivência, é possível construir outras que não se voltem contra os

indivíduos, mas a favor deles, o que nos possibilita pensar e exercer relações sociais menos restritas.

É no movimento anti-assujeitamento e objetivação e pró-subjetivação de si, quem sabe, nos outros na arte de governo que Foucault parece buscar ao apresentar a Filosofia como uma das possibilidades de retomar a arte de viver ou da busca do bem viver como um modo de resistência e de subjetivação, sem desconsiderar suas relações com os outros e as formas como se constituem (PAGNI, 2011, p. 34).

Foucault afirma ser necessário colocar em prática uma tecnologia de si, cujo objetivo é o acesso imprescindível à verdade. “A tecnologia de si foi manifestada na Grécia arcaica e, depois, em diversas civilizações, através de certo número de práticas” (FOUCAULT, 2006a, p. 59).

Assim sendo, a Filosofia é o exercício da suspeita, uma aspiração ou desejo de saber, uma interrogação sobre a própria maneira do sujeito se conduzir. A partir daí o ensino de Filosofia pode ser ferramenta para a noção do cuidado de si. Mas, para um estudo mais aprofundado do que seja a noção do cuidado de si torna-se necessário indagar em relação alguns pontos importantes, tais como: Como surgiu a noção do cuidado de si? Existe algo que garanta a vivência do cuidado? O que essa noção pode possibilitar? Isso será exposto a seguir.

2.2 Surgimento da Noção do Cuidado de Si

A noção do *cuidado de si*, termo traduzido da noção grega bastante complexa e rica, que perdurou longamente durante toda a cultura grega, *epiméleia heautoû*, que para Foucault, emerge como preceito moral e filosófico em todo período da Filosofia antiga, tendo o filósofo Sócrates como ponto de partida. Segundo Foucault, Sócrates foi a mola propulsora para que o cuidado de si se tornasse uma problematização filosófica. Pois, antes do trato do filósofo Sócrates, a expressão “conhece-te a ti mesmo”, ou seja, *gnôthi seautón*, referia-se a um privilégio político, social e econômico. Portanto, era algo considerado natural na vida das pessoas e não de ordem intelectual, até porque, de acordo com os escritos de Platão sobre Sócrates, esse termo era comumente usado pelos espartanos que, conforme Foucault (2006a,

p. 42), “são pessoas pelas quais a Filosofia, o intelectualismo, etc., não eram valores muito positivos”.

Na Grécia Antiga, o panorama político era vivenciado por jovens aristocratas munidos de “poder” e privilégios. “Jovens que, desde a mocidade, são devorados pela ambição de prevalecer sobre os outros, sobre seus rivais de fora da cidade, em suma, de passar a uma política ativa, autoritária e triunfante” (FOUCAULT, 2006a, p. 55).

Sócrates colocou em questão a capacidade desses jovens de governar a cidade. Ele fez Alcebíades⁶⁹ refletir se esse “poder” e sentimento de pertença ao meio aristocrático que lhe deu autoridade o fez capaz para governar a cidade. Sócrates, quando se conduz a Alcebíades e a outros jovens, os interpela através da expressão “conhece-te a ti mesmo”. A expressão “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) faz referência explícita ao princípio délfico. Por isso, de acordo com Foucault (2006a), “trata-se, meramente, de um conselho de prudência. Sócrates pede a Alcebíades para refletir um pouco sobre ele próprio, voltar-se um pouco sobre si mesmo e comparar-se aos seus rivais” (ibid, p. 46). A expressão *gnôthi seautón* foi muito usada, de acordo com Foucault, nos diálogos platônicos, seja no *Banquete*, seja no *Primeiro Alcebíades*⁷⁰. Esse é o primeiro dado da noção, no qual “a necessidade de cuidar de si está vinculada ao exercício de poder” (ibid., p. 47). E assim, afirma Eizirik (p. 106, 2005), “o cuidado de si, para Sócrates, não era o gesto egoísta de cuidar do que se tem, mas cuidar do que se é”.

A partir daí passamos para o segundo dado da noção do cuidado de si, mas para isso será necessário fazermos uma passagem filosófica relacionada ao exercício do “poder”, pois

Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. Entre privilégio e ação política,

⁶⁹ Foucault faz a passagem entre Alcebíades, no modelo socrático, com as escolas epicuristas, cínica, estoicas, e depois os primeiros cristãos.

⁷⁰ Referência a aula de 3 de fevereiro de 1982, primeira hora, sobre o diálogo com Alcebíades. (FOUCAULT, 2006a, p. 209-210).

este é, portanto, o ponto de emergência da noção do Cuidado de Si (FOUCAULT, 2006a, p. 48).

Neste momento trataremos de realizar essa passagem filosófica do privilégio regimentar no qual vivia Alcebíades para uma condição de vontade política indicada ao governo categórico da cidade. Sócrates assume a missão de transformar o privilégio de *status* de Alcebíades em governo de si e dos outros.

Sócrates mostra ao jovem ambicioso que é muito presunçoso de sua parte querer tomar a seu encargo a cidade, dar-lhe conselhos e entrar em rivalidade com os reis de Esparta ou com os soberanos da Pérsia se não aprendeu anteriormente aquilo que é necessário saber para governar: deve, primeiro, ocupar-se de si próprio - e logo, enquanto é ainda jovem, pois com "cinquenta anos será demasiado tarde" (FOUCAULT, 1985, p. 57).

Nos diálogos socráticos são apontadas algumas críticas à pedagogia dos atenienses. E, para isso, apresentam-se diferenças entre a prática educativa espartana⁷¹, persa⁷² e ateniense, elucidando duas falhas: escolar e amorosa. Na educação espartana eram ensinadas práticas coletivas, boas maneiras, a grandeza da alma, a coragem que dá aos jovens o gosto pelos exercícios, pelas vitórias e pelas honras. Os persas ensinavam aos jovens príncipes as quatro virtudes fundamentais: sabedoria, coragem, temperança e justiça. A contar dessa comparação, Sócrates critica os amantes de Alcebíades⁷³, conseqüentemente a educação ateniense e afirma a necessidade do cuidado de si, de uma pedagogia que fomente o jovem a ocupar-se consigo mesmo, visto que os mestres não se preocuparam com o exercício da política pelos jovens, na dimensão do cuidado dos outros, mas, como Alcebíades, se ocuparam apenas do desejo do corpo. Por isso podemos afirmar que "a necessidade do cuidado de si inscreve-se, pois, não somente no interior do projeto político, como no interior do déficit pedagógico" (FOUCAULT, 2006a, p. 48).

No terceiro dado da noção do cuidado de si, refletiremos sobre algo conhecido aos diálogos socráticos, a atitude da "ignorância". Ignorância das atividades que

⁷¹ Para Foucault a Educação Espartana não é simplesmente um modelo, é uma referência de qualidade (p. 45).

⁷² A Educação Persa inicia-se desde a tenra infância, desde a idade de compreender: são cercados por quatro professores de sabedoria (*sophía*), de justiça (*dikaíosýne*), de temperança (*sophrosýne*), e por fim, de coragem (*andreía*) (p.45).

⁷³ O mestre de Alcebíades nada valia, era um escravo e um escravo ignorante, conforme Sócrates.

Alcebíades teria que ter ciência de si mesmo e nem suspeitava que as censurava. Ele censura a natureza e objeto do qual precisa ocupar-se, censura o objeto do bom governo e censura procurar conhecer o que não se sabe, pois pretende ocupar-se com a cidade e sente “segurança para isso, por causa do seu ‘status’”; contudo, Sócrates indaga Alcebíades o que seria um bom governo da cidade e Alcebíades responde que é a concórdia entre os cidadãos. Entretanto, constata que não consegue explicar o que é concórdia e censura conhecer o que viria a ser o bom governo.

Sócrates mostra a Alcebíades que a prática educativa não pode ser entendida como na sofística, com técnicas de retórica, sequer a de Protágoras, que procura instruir-se a governar a cidade, triunfando sobre os seus adversários. Mas, em primeiro plano, deve-se desfrutar de tempo para ocupar-se consigo. Conforme afirma Sócrates “tu ignoras; mas és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo” (FOUCAULT, 2006a, p. 58).

Como resultado de seu entendimento do diálogo em Alcebíades, deve-se desfrutar de tempo não para instruir-se, mas para ocupar-se consigo. Foucault acredita que isso é uma discrepância entre o “aprender” de um raciocínio lógico pedagógico entendido como aprendizagem e o imperativo “ocupar-te contigo” como outra forma de cultura, de *Paidéia*. Com isso, esse conceito “gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, Selbstbildung, [...] é nesta discrepância, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, todo o jogo entre a Filosofia e a espiritualidade no mundo antigo”. A partir disso Foucault reflete:

A fórmula ‘ocupar-se consigo’ emerge e aparece nos textos platônicos com o Alcebíades, cuja data ainda é uma questão a ser recolocada. E neste diálogo – como veremos logo adiante, quando o retomar mais longamente – que há muito explicitamente uma interrogação acerca do que é ocupar-se consigo mesmo, interrogação bem sistemática, com dois segmentos: o que é ‘si mesmo’, o que é ‘ocupar-se’? E a primeira teoria e, pode-se mesmo dizer, [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do cuidado de si. Pode ser considerada como a primeira grande emergência teórica da *epiméleia heautoû*. Contudo, ainda assim, não se deve esquecer e é preciso reter sempre na memória, que esta exigência de ocupar-se consigo, esta prática – ou antes, o conjunto de práticas das quais vai manifestar-se o cuidado de si – enraíza-se, de fato, em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico, e isto bem antes de Platão, bem antes de Sócrates (ibid, 2006a, p. 58-59).

Todavia, Foucault problematiza um tema pré-filosófico de como se pode alcançar a verdade. Para os pensadores da Grécia antiga, a “verdade não pode ser atingida sem certa prática ou certo conjunto de práticas totalmente especificadas que transformam o modo de ser do sujeito, transfigurando-o, mediante procedimentos mais ou menos ritualizados” (FOUCAULT, 2006a, p. 59).

Para Foucault, a noção do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) gerou a demanda real e necessária de conhecer-se a si mesmo (*gnôthi seautón*), constituindo uma norma ligada ao dispositivo mais geral do cuidado de si que se torna um princípio fundamental para retratar praticamente toda a cultura grega, helenística e romana. A noção *epiméleia heautoû* não se faz primordial apenas para os filósofos, firmando-se inclusive como um “fenômeno cultural de conjunto”⁷⁴ na sociedade helenística e romana e, além disso, no pensamento.

A expressão *gnôthi seautón*, de acordo com Foucault, não existia, na sua gênese, o valor que foi sendo lhe certificado com o correr do tempo. “O que estava prescrito nessa fórmula não era o conhecimento de si, nem como fundamento da moral, nem como princípio de uma relação com os deuses” (ibid., 2006a, p. 5-6). Numa primeira versão, Foucault explica os preceitos délficos que devem ser lidos como uma espécie de regras para aqueles que viessem a se consultar com o deus: *Medén ágan* (nada em demasia), reduzir ao máximo as questões que queres colocar; *engýe* (as cauções), não fazer promessas ou compromissos que não poderá honrar; *gnôthi seautón*, examinar em si mesmo as questões que tens a colocar e ver em si mesmo o que tem precisão de saber.

Já numa segunda versão, Foucault mostra que

gnôthi seautón de modo algum é um princípio de conhecimento de si. Estes três princípios délficos seriam imperativos gerais de prudência: ‘nada em demasia’ nas demandas, nas esperanças, nenhum excesso também na maneira de conduzir-se; quanto às ‘cauções’, tratava-se de um preceito que prevenia os consulentes contra os riscos de generosidade excessiva; e, quanto ao ‘conhece-te a ti mesmo’, seria o princípio [segundo o qual] é preciso continuamente lembrar-se de que, afinal, é-se somente um mortal e não um deus, devendo-se, pois, não contar demais com sua própria força nem afrontar-se com as potências que são as da divindade (ibid., 2006a, p. 6).

⁷⁴ Conforme aula 06 de janeiro de 1982, primeira hora, para conceituação de cultura de si, p. 13.

No entanto, Foucault persiste noutra questão: seja qual for o sentido dado a *gnôthi seautón*, a causa é que, quando surgiu na Filosofia, o foi na perspectiva do pensamento de Sócrates, ligado ao princípio do “cuida de ti mesmo” (*epiméleia heautoû*). Em outras oportunidades, surgiu não como uma junção, mas como uma categoria de submissão em relação a questão mais geral do preceito do cuidado de si.

A função de Sócrates era “incitar os atenienses a se ocuparem consigo mesmos e com sua própria virtude” (FOUCAULT, 2006a, p. 9). Os cidadãos de Atenas eram recordados de forma constante nessa questão: abdicar a uma vida sossegada, ficar menos preocupado com os bens que tinham e mais atuante consigo mesmos, perfeição no que faziam e bom senso o quanto pudesse ser capaz, pensar menos nos elementos da cidade do que na respectiva cidade. Conforme afirma Eizirik

Os atenienses se preocuparam com os assuntos políticos, com suas riquezas, sua reputação, seus corpos – com toda sorte de coisas que não eram ‘eles’. Não se preocupavam com o seu modo de ser: justo ou injusto, sincero ou hipócrita, leal ou desleal. [...] O cuidado de si, para Sócrates, não era o gesto egoísta de cuidar do que se tem, mas cuidar do que se é (2005, p. 106).

Foucault apresenta três pontos de reflexão para elucidar a forma de cuidado de si que absorve no diálogo de Alcebíades, com os escritos de Platão. Ele aborda o cuidado de si que remete sobre a alma, como sujeito de ação e que se utiliza do seu corpo, de suas capacidades, de suas aptidões, habitando aí a função do mestre. Sócrates *cuida da forma* como Alcebíades se dirige a cuidar de si mesmo. Essa é a função do mestre na *epiméleia heautoû* que, de formato desprendido, pesquisa formas de incentivar Alcebíades a cultivar, nele mesmo, técnicas de cuidar de sua alma, como sujeito de ação. Ou seja, “‘aperfeiçoar a própria alma com a ajuda da razão’ é uma regra ‘igualmente necessária para todos os homens’” (FOUCAULT, 1985, p. 62).

Nesse tocante, Foucault apresenta que o cuidado de si tem a necessidade de precisar do mestre, aquele que é responsável por guiar o cuidado que outrem, orientado por ele, pode ter consigo mesmo. O mestre não cuida dos bens ou do corpo, nem de ensinar capacidades e aptidões, como os professores de hoje. Esses

pontos, principalmente referentes à dietética (medicina, regime e corpo), são bem distintos do cuidado de si, na visão de Platão. Contudo, segundo Foucault, na história do sujeito, na relação entre cuidado de si e dietética, há uma sobreposição, uma imbricação cada vez maior. Com isso,

A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como indivíduo que sofre de certos males e que deve deles cuidar, seja por si mesmo, seja por alguém que para isso tem competência. Cada um deve descobrir que está em estado de necessidade, e que lhe é necessário receber medicação e socorro (FOUCAULT, 1985, p. 74).

Foucault também apresenta três quesitos que demonstram a necessidade de cuidar de si em *Alcebiades*, tais como: o exercício do poder, a finalidade e a forma de como se aprende o cuidado de si. Segundo Foucault, essa evolução já era captada no interior da própria obra de Platão⁷⁵. Apesar disso, nos séculos I e II a.C., torna-se evidente a presença de diferentes quesitos do cuidado de si no que tange àquelas apresentadas em *Alcebiades*, até supostamente, sumir. Na época citada, como arautos principais desses quesitos do cuidado de si, nascem as Filosofias epicuristas, estoicas e cínicas, que caracterizam o cuidado de si como arte de viver.

Quando Foucault pesquisa a idade de ouro do Cuidado de Si, o percebe em contínua metamorfose, pois “o cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda” (ibid., 2006a, p. 108). E, para chegar a essa afirmação, não foi preciso chegar aos séculos I e II de nosso tempo: ao escrever a carta a Meneceu, Epicuro já declarava que a Filosofia deve ser praticada quando se é jovem e velho. Declarava que nunca era demasiado cedo ou demasiado tarde para ter cuidados com a própria alma. Desse modo, podemos aferir que filosofar a todo instante coincide com se aproximar da felicidade.

Foucault certifica que, no período investigado, era comum o pensamento de que, quando se vive a juventude, é necessário filosofar para estar bem posicionado diante do futuro e, quando se vive a velhice, filosofa-se com o objetivo de se

⁷⁵ “É ao cabo de uma longa evolução, já perceptível no interior da obra de Platão, que estas diferentes condições do cuidado de si, expostas no *Alcebiades*, finalmente desaparecem”. Conforme aula de 20 de janeiro de 1982, p. 102.

atualizar no diálogo com o bem, para reviver as boas lembranças dos dias que se passaram. Essa premissa revela-se entre os epicuristas e estoicos.

Já o cuidado de si, locado nos séculos I e II de nosso tempo, não é somente uma recomendação reservada a alguns indivíduos. Ele se destina a todos num jogo metodológico⁷⁶, envolto em uma cultura exercida em práticas, ou formada em instituições e em grupos, perfeitamente distintos entre si. Com frequência, esses grupos eram fechados uns aos outros e, em grande parte, havia uma relação de exclusão dos demais. Todavia, Foucault preconiza que o cuidado de si possuía uma amplitude, um leque muito diversificado, podendo ser encontrado não só nos meios aristocráticos ou entre pessoas cultas, como aquelas do século XIX na Europa, mas também nos meios menos privilegiados (FOUCAULT, 2006^a).

Na primeira hora do curso do dia 20 de janeiro de 1982, Michel Foucault evidencia a transformação pela qual o cuidado de si passou desde Alcebiades, de Platão, até o início dos séculos I e II de nossa era, caracterizado por ele como “uma verdadeira idade de ouro na história do cuidado de si” (p. 79). De acordo com Foucault, esta transformação influenciou claramente as culturas posteriores, sobretudo a moral sexual européia moderna, com o regime de *aphrodisia*⁷⁷, entendida como uma experiência greco-histórica dos prazeres, a substância ética da moral antiga, diferente da experiência cristã da carne e da experiência moderna da sexualidade. Com isso, Foucault pretendia destacar as relações subjetividade/verdade de uma maneira mais geral, colocando-as na dimensão histórica e, sobretudo, mostrar que, com a transformação, o cuidado de si tornou-se um verdadeiro fenômeno cultural como princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que queria obedecer ao princípio da racionalidade moral, não se ignorando que ele sofreu uma série de outras transformações no cristianismo primitivo, medieval, no Renascimento e no século XVII.

⁷⁶ Conforme aula 20 de janeiro de 1982, segunda hora, p. 138.

⁷⁷ Busca do prazer que dá ao homem maior liberdade.

2.3 Práticas do cuidado de si

A contar da definição do cuidado de si, Foucault busca expor as técnicas, os procedimentos e as finalidades históricas segundo as quais, em uma relação de si para consigo mesmo, um sujeito ético se define e se reconhece como sujeito. “O objetivo comum dessas práticas de si, através das diferenças que elas apresentam, pode ser caracterizado pelo princípio do bem geral da conversão a si” (FOUCAULT, 1985, p. 83). Com isso, ele indica como práticas de si, mecanismos de existência experimentados pelos sujeitos em sociedade, “através do modelo jurídico da posse: pertencer ‘a si’, ser ‘seu’; somente de si mesmo é que se depende, é-se *sui juris*; nada limita nem ameaça o poder que se exerce sobre si” (ibid, 1985, p. 84).

Foucault vincula ao conhecimento de si diversas práticas experimentadas entre subjetividades, em meio a uma cultura, conformando-se em técnicas de si. Alguns temas são encontrados em Alcebiádes, tais como: os domínios da remissão da dietética (corpo), à dimensão econômica (bens) e desta a erótica (amor), indicando uma tendência à desconexão do preceito do cuidado de si. Nessa ocasião, de acordo com Foucault, esses domínios são reintegrados como

superfície de reflexão: ocasião, de certo modo, para o próprio eu experimentar-se, exercer-se, desenvolver a prática de si mesmo que é sua regra de existência e seu objetivo. A dietética, a econômica e a erótica aparecem como os domínios de aplicação da prática de si (FOUCAULT, 2006a, p. 200).

Para Foucault, as artes de existência ou práticas de si devem ser entendidas como “práticas refletidas⁷⁸ e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra” (ibid., 2006a, p. 77).

As ocasiões sugeridas por Foucault, no tocante ao surgimento da *epiméleia heautoû* na reflexão filosófica, como já visto antes, são o socrático e o platônico. O socrático determina o “surgimento da *epiméleia heautoû*”, cuja prática volta-se para a transição da adolescência à fase adulta, representando-se como a ocasião da idade de ouro da “cultura de si mesmo”. Determina, portanto, o cuidado de si como

⁷⁸ Conforme nota 5 da aula 13 de janeiro de 1982, primeira hora.

coextensão da vida, nos primeiros séculos do nosso tempo, e depois uma transição pelos séculos IV e V, estabelecendo o momento de transição de uma ascese filosófica pagã para o “ascetismo cristão” (ibid., 2006a, p. 41).

Foucault declara ser necessário colocar em prática uma tecnologia de si, cujo objetivo é o acesso à verdade. “A tecnologia de si foi manifestada na Grécia arcaica e, depois, em diversas civilizações, através de certo número de práticas” (ibid., 2006 (1), p. 59). Contudo, as práticas de si podem ser assim apresentadas, da purificação, da concentração da alma, do retiro, da resistência, preparação purificadora para o sonho e da provação.

Primeiro, existiam as práticas realizadas por meio de ritos de purificação.

A prática da purificação, enquanto rito necessário e prévio ao contato não apenas com os deuses mas [com] aquilo que os deuses podem nos dizer como verdadeiro, é um termo extremamente corrente, conhecido e atestado desde muito já na Grécia clássica, na Grécia helenística e, finalmente, em todo o mundo romano. Sem purificação não há relação com a verdade detida pelos deuses (ibid., 2006a, p. 59).

Existiam também as técnicas de concentração da alma, procurando proteger seu “sopro”, seu *pneuma*. A essa referência, Foucault ressalta:

A alma é algo de móvel. A alma, o sopro, é algo que pode ser agitado, atingível pelo exterior. E é preciso evitar que a alma, este sopro, este *pneuma* se disperse. E preciso evitar que se exponha ao perigo exterior, que alguma coisa ou alguém do exterior o atinja. É preciso evitar que no momento da morte ele seja assim dispersado. É preciso, pois, concentrar este *pneuma*, a alma, recolhê-lo, reuni-lo, fazê-lo refluir sobre si mesmo a fim de conferir-lhe um modo de existência, uma solidez que lhe permitirá permanecer, durar, resistir ao longo de toda a vida e não dissipar-se quando o momento da morte chegar (ibid., 2006a, p. 59-60).

As técnicas de retiro, segundo Foucault, são denominadas de anakhóresis (anacorese); o retiro tem um considerável significado em toda espiritualidade ocidental. O retiro, na concepção das técnicas de si arcaicas,

é uma certa maneira de desligar-se, de ausentar-se - ausentar-se mas sem sair do lugar - do mundo no qual se está situado: cortar, de certo modo, o contato com o mundo exterior, não mais sentir as sensações, não mais agitar-se com tudo o que se passa em torno de si, fazer como se não mais se visse e efetivamente não ver mais o que está presente, sob os olhos. Trata-se da técnica, se quisermos, de uma ausência visível (ibid., 2006a, p. 60).

Foucault também investiga a prática da resistência, apegada à concentração da alma e ao retiro (*anakhóresis*) em si, fazendo com que suporte as provações dolorosas e difíceis, ou ainda, resistir às tentações que porventura apareçam.

Analisando os pitagóricos, Foucault declara a prática de preparação purificadora para o sonho, evidenciando:

sonhar enquanto se dorme é estar em contato com um mundo divino, o da imortalidade, o do além da morte, que é também o da verdade, devemos nos preparar para o sonho. Assim, antes do sono, devemos nos entregar a algumas práticas rituais que vão purificar a alma e tomá-la capaz, conseqüentemente, de entrar em contato com o mundo divino, compreender suas significações, mensagens e verdades, reveladas sob uma forma mais ou menos ambígua (*ibid.*, 2006a, p. 61).

Foucault também pauta as técnicas de purificação descritas em termos de práticas como “escutar música, respirar perfumes e, certamente, também praticar o exame de consciência⁷⁹” (*ibid.*, 2006 (1), p. 61). Outro exemplo de técnicas de si encontradas nos pitagóricos são as técnicas de provação. “Consiste em organizar em torno de si, em buscar alguma coisa, alguma situação que tenha força de tentação e passar pela prova para saber se se é capaz de resistir” (*ibid.*, 2006a, p. 61).

No final do século I e início do século II de nossa era, Plutarco, no diálogo *O Demônio de Sócrates*, relata pequenos exercícios:

Começa-se a manhã com toda uma série de longos exercícios físicos, árduos, cansativos, e que exaurem o estômago. Isto feito, manda-se servir, em mesas suntuosas, refeições extraordinariamente ricas, com os mais atraentes alimentos. Fica-se diante deles, olhando-os, meditando. Depois, chamam-se os escravos. Oferece-se a eles esta alimentação e, para si, uma alimentação extraordinariamente frugal, a dos próprios escravos (FOUCAULT, 2006a, p. 61).

Para Foucault, “antes mesmo da emergência da noção de *epiméleia heautoû* no pensamento filosófico de Platão, está atestada, de modo geral e, particularmente nos pitagóricos, uma série de técnicas que concernem a algo como o cuidado de si”

⁷⁹ “Reconstituir o nosso dia todo, lembrarmo-nos das faltas cometidas e, por conseguinte, neste mesmo ato de memória, expurgá-las e delas nos purificarmos” (FOUCAULT, 2006a, p. 61). Para um estudo mais aprofundado - aulas de 27 de janeiro e 24 de março de 1982, segunda hora, conforme nota 9 da página 78, *Hermenêutica do Sujeito*.

(ibid., 2006a, p. 62). E, a partir da difusão das técnicas de si no pensamento platônico deu-se o primeiro passo “de todo um conjunto de deslocamentos, de reativações, de organização e reorganização destas técnicas naquilo que viria a ser a grande cultura de si na época helenística e romana” (ibid., 2006a, p. 63).

É no componente de identidade que se consolida o conhecimento de si, cuja atuação se dá através do que se precisa conhecer em si, manifesta na fórmula délfica do *conhece-te a ti mesmo (gnôthi seautón)*. O conhecimento de si é o caminho imprescindível para se chegar ao cuidado de si. O elo entre a reflexividade de si sobre si mesmo e o conhecimento da verdade se dá no âmbito da memória. De acordo com Foucault, o conhecimento da verdade de si, por meio de exercícios e exames, mesmo que seguindo a técnica de provação, busca obter desenvolver virtudes e mensurar até onde se chegou. Nos séculos I e II, o conhecimento de si vai para além da influência socrática, pois perpassa as provas de privação dos epicuristas e comedimento dos estoicos.

Diante disso, podemos aferir que o elo entre a reflexividade de si sobre si mesmo e o conhecimento imprescindível da verdade não se dava de forma igual na ascese estoica, epicurista, dentre tantas outras, em comparativo à ascese socrático-platônica, sequer a verdade que se assume pela ascese cristã.

Com isso, Foucault investiga o cuidado de si em Epiteto:

Não é o elemento de identidade que é pertinente nesta apreensão de si por si, mas uma espécie de duplicação interior que implica como que um desnível, nesta posição de controle e de livre decisão sobre o uso das outras faculdades, que se deve realizar o cuidado de si. Cuidar de si mesmo não é servir-se das faculdades que se tem, mas servir-se delas somente quando determinamos este uso recorrendo àquela outra faculdade que determina a conveniência ou não deste uso. Assim, é neste desnível que vão efetuar-se o cuidado de si e o conhecimento de si, e não no reconhecimento da alma por ela mesma, como em Platão. Desnível das faculdades, portanto, para situar, fixar, estabelecer a relação de si para consigo (FOUCAULT, 2006a, p. 554-555).

Portanto, considerando o regime de provas e o parentesco dos exercícios similares da ascética dos filósofos, nota-se que, “*gymnázerein* (a saber, do treino em situação real), a vida por inteiro devia ser exercida, praticada como prova” (ibid., 2006a, p. 551). Ou, se considerar a vida inicialmente e a contar do pensamento grego

clássico, era ferramenta de uma *tékhne*, “foi muito importante esta reelaboração da *tékhne* como prova, ou o fato de que a *tékhne* devia ser agora uma espécie de preparação permanente para uma prova que dura tanto quanto a vida” (ibid., 2006a, p. 551).

Entende-se que o cuidado de si se consolida num efeito de duplicação interior que se dirige como uma certa diferença, e não no reconhecimento da alma por ela mesma, conforme pregava Platão. A ótica dirigida a si mesmo agora indica “os movimentos que se dão no pensamento, as representações que nele aparecem às opiniões e os julgamentos que acompanham estas representações, as paixões que agitam o corpo e a alma” (ibid., 2006a, p. 555). É numa visão voltada para si que abre espaço e concede permissão à razão, se olhar, controlar, julgar e cultivar o que se estabelece no processo das representações e das paixões. Este é o exercício de si para consigo mesmo.

E, na relação que um sujeito cotidianamente mantém com o outro é possível destacar as práticas da provação e da escrita como ferramentas que possibilitam a transformação de si na aula de Filosofia. Com essa observação, o alunado pode ser considerado um sujeito que pode se constituir autonomamente em sua subjetivação por certas práticas de si.

2.3.1 Subjetividade e estetização da existência pela prática da provação

A provação é uma das técnicas de si dos pitagóricos, porém pode ser aplicada como prática do cuidado de si ainda nos tempos de hoje, pois o que se vê em sala de aula é puro reflexo da inquietação humana que não está conseguindo decodificar aquilo que se apresenta como realidade. Por isso,

A finalidade dessas provações não é, sobretudo, de praticar a renúncia por si mesma, ela consiste em tornar capaz de abster-se do supérfluo, constituindo sobre si uma soberania que não depende de modo algum de sua presença ou de sua ausência. As provações a que se é submetido não são estados sucessivos na privação, elas são uma forma de medir e de confirmar a independência de que se é capaz a respeito de tudo aquilo que não é indispensável e essencial. Ela reconduz, por um tempo, ao solo das necessidades elementares, fazendo aparecer assim os fatos, simultaneamente, tudo o que é supérfluo e a possibilidade de evitá-lo (FOUCAULT, 1985, p. 76).

Como afirmam Aspis e Gallo (2009) o professor de Filosofia precisa oportunizar ao jovem espaços de pensamento, experiências (que podem ser trabalhos individuais, de grupo, vídeos, debates, outros), ir além das formas de pensar da lógica de mercado, do marketing, do senso comum, da ciência hegemônica oportunizá-los a pensar filosoficamente. E o professor pode usar a técnica da provação para esse ir além, pois os jovens precisam “inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 2005, *Apud* EIZIRIK, p. 99).

Quando os estudantes entenderem a importância de se deixar serem questionados e conseguirem de forma autônoma e madura resistir a todo tipo de desejos, anseios, ideias que uma determinada cultura impõe para si, mesmo parecendo com algo “natural”, poder-se-á dizer, como o filósofo Kant, que alcançaram a maioria, pois já não repetem, reproduzem o que a cultura contingente afirma, mas já são capazes de fazer um bom uso da razão e das suas vontades.

A necessidade de encontrar metodologias que abordem o sentido e o conceito do exercício de provação na sala de aula se dá porque “quem não se cuida e se atira no ritmo das coisas vive falsamente” (EIZIRIK, 2005, p. 113). Do lado de uma experiência criadora de si, podemos dizer de outro modo:

Experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (SILVA, 1994, p. 43).

Conforme Foucault, desenvolver uma arte do conhecimento de si, onde os jeitos específicos de exercícios e exames, ainda que sejam instauradas em processos de provação, buscam construir atitudes e mensurar até onde se chegou. Por isso, se faz necessário nesta prática de provação

agir com uma força moral ainda maior é não isolar-se; o melhor é “sem se confundir com a multidão, fazer as mesmas coisas, porém, de uma outra maneira”. E esta “outra maneira é aquela para a qual o sujeito se forma anteriormente por meio de exercícios voluntários, estágios de abstinência e curas de pobreza; estes permitem celebrar a festa como todo mundo, mas sem cair, jamais, na luxúria; graças a eles pode-se manter a alma distanciada em meio à abundância; “rico,

sentir-se-á mais tranquilo quem souber quanto é pouco penoso ser pobre" (FOUCAULT, 1985, p. 78).

2.3.2 Subjetividade e estetização da existência pela prática da meditação

A prática da meditação ou *melete* é entendida por Foucault, a partir dos gregos, sob dois pontos: primeiro, é necessário adquirir um pensamento e, por convicção, acreditar que ele seja incontestável, ou seja, verdadeiro e, a partir disso dizê-lo sempre que preciso; segundo, perpassa em fazer uma espécie de experiência de identificação, “quero com isto dizer que na *meditatio* trata-se não tanto de pensar na própria coisa, mas de exercitar-se na coisa em que se pensa. O exemplo mais célebre é evidentemente a meditação sobre a morte” (FOUCAULT, 2006a, p. 429). Meditar sobre a morte (*meditari, meletân*), no sentido em que os latinos e os gregos entendiam, não significa pensar que se vai morrer. Nem mesmo significa convencer-se de que se vai efetivamente morrer. Não é associar à ideia da morte algumas outras ideias que dela decorrerão, etc. Meditar sobre a morte é pôr-se a si mesmo, pelo pensamento, na situação de alguém que está morrendo, que vai morrer, ou que está vivendo seus últimos dias. A meditação não é, pois, um jogo do sujeito com seu próprio pensamento, não é um jogo do sujeito com o objeto ou os objetos possíveis de seu pensamento (FOUCAULT, 2006a).

A prática da meditação exige que o bom ouvinte dirija sua atenção para o referente para aprender a verdade que é dita pela reciprocidade de uma ação ética baseada num cuidado de si e num cuidado do outro, em que o jogo da construção da liberdade só pode ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. E, a partir daí faça um descarte de tudo aquilo que não o convém e memorize aquilo que venha contribuir para o ensino e aprendizado e para a vida de cada estudante.

é bom querer corrigir os próprios amigos quando for necessário, mas se a reprimenda não for medida, fere ao invés de melhorar; é bom convencer aqueles que não sabem, mas é preciso ainda escolher aqueles que são capazes de ser instruídos. O que está em jogo no exame não é, portanto, descobrir a própria culpa nas suas mínimas formas e nas suas raízes mais tenazes. Se "não se esconde nada de si mesmo", se "não se deixa passar nada", é para poder memorizar, para poder ter em mente, mais tarde, os fins legítimos, como também as regras de conduta que permitem atingi-los pela escolha de meios convenientes.

A falta não é reativada pelo exame para fixar uma culpabilidade ou estimular um sentimento de remorso, mas sim para reforçar, a partir da constatação lembrada e refletida de um fracasso, o equipamento racional que assegura uma conduta sábia (FOUCAULT, 1985, p. 80).

O ato de ouvir e meditar faz parte da construção do si de cada sujeito. Esse aspecto é muito importante em Plutarco, em Sêneca e na Filosofia antiga como um todo. A boa meditação possibilita o jovem a lançar um olhar sobre si mesmo e constatar como está o seu eu em relação à verdade.

2.3.3 Subjetividade e estetização da existência pela prática da escrita

Outra prática que pode colaborar para o processo de ensino e aprendizado dos estudantes em relação ao cuidado de si de Foucault é a escrita. A escrita está presente na humanidade como uma tentativa de trazer a memória de fatos e acontecimentos que ligam o sujeito ao momento atual, de forma a torná-los objetos do presente. Por isso, é por meio dessa prática, que buscaremos aprofundar com os estudantes o conceito e a experiência de si nesta pesquisa. Aqui, “não é tentar decifrar um sentido oculto sob representação aparente; é aferir a relação entre si mesmo e o que é representado, a fim de só aceitar na relação consigo aquilo que pode depender da escolha livre e razoável do sujeito” (FOUCAULT, 1985, p. 82-83).

Para Foucault (2006), podem ser encontradas referências ao treinamento de si por meio da escrita e a sua função etopoiética, cunhada por Plutarco, nas correspondências e *hypomnêmatas* (livros contábeis, atas públicas, cadernos de anotações) dos séculos I e II. Para Plutarco, tal exercício tinha o poder de mudar substancialmente o sujeito e o mundo em que se vive. “A escrita de si sobre si mesmo serviria como uma forma de transformar a verdade em éthos, em forma de conduta para moldar a própria vida, como o artesão que com as mãos dá forma ao barro” (GALLO, 2006, p. 185).

As pesquisas de Foucault sobre a escrita como técnica de si revelaram a importância que as *hypomnêmatas*, essa forma de escrita pessoal, tiveram na formação e transformação do sujeito. *Hypomnêmatas* podem ser compreendidos, segundo a análise histórica de Foucault, como cadernos de anotações que

descreviam a vida cotidiana do indivíduo, fossem referentes à forma de governar a casa ou os negócios (FOUCAULT, 1995, p. 271). Com o tempo, passaram a ser utilizados pelo público culto, como “livro de vida, guias de condutas” (Ibid. p. 272), que não se preocupava somente com os feitos do dia a dia do homem greco-romano, mas passou a ser mesmo uma técnica de escrita de si.

Esse deslocamento de finalidade, se assim podemos chamar, das *hypomnêmatas*, fez surgir uma prática ou um tipo de escrita preocupada com a forma que o sujeito conduzia sua vida. A escrita orientava o sujeito para uma conduta ética desenvolvida e explicitamente orientada para o cuidado de si, em direção a objetivos definitivos, tais como o recolhimento no próprio interior, o alcançar-se, o viver consigo mesmo, o ser autossuficiente, e o divertimento. Eis o objetivo das *hypomnêmatas*: reunir o logos fragmentado, transmitido pelo ensino, pela escuta ou leitura como meio de estabelecer uma relação de si para consigo tão adequada e perfeita quanto possível” (Ibid, p. 272-273).

Vemos desta forma a escrita se constituir numa prática ou técnica de o sujeito se constituir ético. Isso porque será pela escrita que se materializa o pensamento. O pensamento que se tem sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo que está inserido. A escrita possibilita a transmissão destas impressões ao mesmo tempo em que provoca a reflexão crítica sobre elas e a possibilidade de transformação. Em *A escrita de si* (1992), Foucault aprofunda as *hypomnêmatas* assim como a “correspondência” esse conjunto de práticas que incorporam a técnica da escrita enquanto prática de subjetivação.

No entanto, o que nos interessa nesse texto serão as razões pelas quais uma formação de si é possível a partir desta tecnologia de si que é a escrita, que são: a relação da “escrita com a leitura; a prática refletida do contraste que determina as escolhas; e a apropriação que ela leva a cabo” (FOUCAULT, 1992, p. 132). Estas três razões não podem ser pensadas separadamente, isso porque, como técnica de si, a escrita não pode ser pensada fora de uma leitura. Essa relação escrita-leitura será um “exercício de razão” frente a toda forma de pensamento que aprisione a vida.

A associação da escrita ao exercício do pensamento pode tomar duas formas: a meditação que leva à escrita, e desta à atuação em situação real; a meditação que precede a tomada de notas, as quais serão depois relidas, releitura essa que relançará a meditação. Seja qual a forma que tome, linear ou circular a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. “A escrita é um trabalho sobre si mesmo; nas cartas, além do trabalho sobre si mesmo há também a intenção de afetar ao outro, de produzir no outro também um trabalho sobre ele próprio” (GALLO, 2006, p. 185). A escrita, é por isso uma estratégia prática no ato de meditação: escrever, é ter à mão uma lista de preceitos, mandamentos, que o filósofo usa para auxiliar a memória. Através da escrita dos contextos da vida, concisos e facilmente memorizáveis, previne o esquecimento e melhora a administração de si.

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. De acordo com Gallo (2006), “Foucault cita a Carta 7 de Sêneca, dirigida a Lucílio, em que esse afirma: ‘quem ensina, instrui-se’” (p. 186), ratificando o ato recíproco de ensinar e aprender como uma forma de cuidar de si.

Existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor; às quais se acrescenta a correspondência onde se expõe o estado da própria alma, são solicitados conselhos, ou eles são fornecidos a quem deles necessita - o que, aliás, constitui um exercício benéfico até para aquele chamado preceptor, pois assim ele os reatualiza para si próprio: em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem.

Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social. (FOUCAULT, 1985, p. 66-67).

Por isso, a necessidade de o professor relacionar a aprendizagem com a experiência do aluno, de estimulá-los uma reflexão crítica da imagem que tem de si e dos outros para que eventualmente modifiquem a forma pela qual estão construindo sua subjetividade. Assim, conforme aponta Foucault (1985) “a intensidade das relações consigo, isto é, das formas nas quais se é chamado a se

tornar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se e promover a própria salvação” (*ibid*, p. 55).

CAPÍTULO III: EXPERIÊNCIA DE SI: O ADVENTO DA SUBJETIVIDADE AUTÔNOMA

O exercício da experiência de si que propomos realizar com os estudantes poderá ser um dos meios pelos quais é possível, nas aulas de Filosofia, nos modificarmos enquanto sujeitos éticos ou até mesmo um dos meios que nos levam a perceber a nós mesmos enquanto sujeitos.

Foucault aponta ser necessário colocar em prática uma tecnologia de si, cuja finalidade é o acesso à verdade. “A tecnologia de si foi manifestada na Grécia arcaica e, depois, em diversas civilizações, através de certo número de práticas” (FOUCAULT, 2006a, p. 59).

Na relação que um sujeito cotidianamente mantém na cultura de si e do outro é possível destacar a prática da leitura e da escrita dialógica como estratégia que pode possibilitar a transformação das práticas de si dos estudantes, por meio das aulas de Filosofia. A partir daí, propomos que as aulas de Filosofia experimentem as tertúlias dialógicas, na perspectiva de uma aprendizagem dialógica e filosófica, como complemento de transformação do sujeito que pode constituir-se autonomamente em sua subjetivação por certas práticas de si.

A tertúlia é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal previamente escolhidas pelo professor. E, com a minha prática enquanto professor de Filosofia, a tertúlia se fez um presente para o ensino de Filosofia, em especial no tocante ao cuidado. Pois sabemos que “a leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada”. (Flecha, 1997, p. 50)

Nesse sentido percebemos a importância em desenvolver a partir dos escritos do Cuidado de Si em Foucault a prática das tertúlias dialógicas filosóficas que, praticadas na intencionalidade da educação escolar, poderão “arrancar” dos

estudantes ou ao menos fazer externalizar sentimentos, pensamentos que por muitas vezes foram sequestrados da vida e de suas relações.

Diversas pesquisas demonstram que a aprendizagem – e, concretamente, a aprendizagem da leitura e da escrita, em especial a leitura e escrita filosófica – depende de muitos elementos que vão além das propostas metodológicas desenvolvidas nas aulas. Os estudantes adquirem um domínio amplo de habilidades leitoras a partir da interação com outras pessoas, tanto em atividades acadêmicas como cotidianas, dentro e fora da aula ou do ambiente escolar.

Em *O cuidado de si*, Foucault descreve a importância que a escrita tem na tarefa de levar o sujeito a cuidar de si e do outro. A conduzir-se para uma vida plena e feliz, transforma-se numa obra de arte. A função da escrita também será de provocar o outro a cuidar de si, a mover-se para uma transformação da vida e dos negócios. O filósofo francês nos diz que “em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem” (FOUCAULT, 1985, p. 66-67).

A leitura dialógica (Soler, 2001) é uma nova forma de entender a leitura na qual os textos são interpretados entre todos, sejam leitores habituais ou não. As primeiras experiências, emoções ou sentidos gerados a partir da leitura passam a ser objeto de diálogo e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto. A experiência individual de ler torna-se uma experiência intersubjetiva, e a incorporação das diferentes vozes, experiências e culturas gera uma compreensão que ultrapassa aquela a que se pode chegar individualmente. Para Paulo Freire, o aprendizado da leitura não se reduz a um ato mecânico e descontextualizado, mas deve ser uma abertura ao diálogo sobre o mundo e com o mundo (FREIRE & MACEDO, 1989).

Nesse sentido, as práticas de leitura dialógica, como propostas na Tertúlia Dialógica Filosófica, aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e escrita, ampliam a compreensão leitora, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação em todos os envolvidos, produzindo importantes transformações na superação de desigualdades, além de possibilitar a prática de si, o cuidado de si, o cuidado com

outro, a autonomia no pensar, no escrever, no ser, enfim, possibilitar a estetização da existência, a arte de viver.

Entretanto, vale ressaltar que a investigação aqui proposta não trata de apresentar um conjunto de normas de conduta, preceitos que os jovens devem aprender e nem doutrinar valores, pois a perspectiva não é ensinar e, sim, aprender.

A tertúlia é um exercício de escuta igualitária⁸⁰, que acolhe a inteligência cultural⁸¹ de cada pessoa, permitindo a expressão de todos e garantindo o respeito aos diferentes pontos de vista, que trazem os saberes culturais e acadêmicos de cada participante. É esse diálogo que promove a criação de sentido ao estabelecer a relação entre a obra, o que foi dito e o conhecimento e a experiência individuais.

A partir da complexidade de trabalhar esse tema em sala de aula e com essa metodologia que convido a comunidade escolar, em especial os estudantes, a “correr o risco de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação” (GALLO, 2006, p. 188).

Com isso, buscamos juntos, na medida do possível, por meio da tertúlia dialógica levar as juventudes transformar suas vidas, ou seja, virar do avesso os modos, as formas da educação, da pedagogia do ensinar dada como pronta pelas leis e decretos instituídos como absolutamente verdadeiros nas escolas do Brasil. Diante disso, acreditamos que o melhor meio possível para os estudantes reverem a si mesmos – seus atos, sua forma de pensar e seus valores –, em especial por se

⁸⁰ FREIRE (1987) e HABERMAS (2012) - O diálogo igualitário acontece sempre que se consideram as contribuições de todas as pessoas que participam dele. Todos devem ter a mesma oportunidade de falar e de ser escutados, sendo que a força está na qualidade dos argumentos, no sentido do que se defende, e não na posição hierárquica de quem está falando. Isso quer dizer que todas as contribuições são válidas, independentemente de quem fala e de sua função, origem social, idade, sexo, etc.

⁸¹ FLECHA (1997) e HABERMAS (2012) - Todas as pessoas são sujeitos capazes de ação e reflexão e possuem uma inteligência relacionada à cultura de seu contexto particular. A inteligência cultural considera o saber acadêmico, a prática e a comunicação para se chegar a acordos e consensos cognitivos, éticos, estéticos e afetivos. Todas as pessoas devem encontrar condições e meios para expressar sua inteligência cultural em condições de igualdade.

tratar de um ambiente escolar e pela importância dada por Foucault como técnica de si, será a escrita.

3.1 O Movimento das tertúlias dialógicas, como contribuição no ato de filosofar e expansão da vida

A primeira vez que ouvir falar da tertúlia dialógica⁸² foi quando comecei a lecionar Filosofia e projeto de vida no CEEFMTI “Professor Elpídio Campos de Oliveira”, no município de Montanha/ES, e fui convidado a me inscrever no curso da Comunidade de Aprendizagem⁸³.

No início senti-me pressionado a realizar o curso e, de alguma maneira, tentava me esquivar da iniciativa. Mas, conforme mencionei e relatado no anexo 1, havia uma exigência para que este curso fosse realizado. Por isso, entrei para fazer o curso e admito que, de pronto, encantei-me com a metodologia e percebi que a tertúlia dialógica poderia ser uma importante aliada para as aulas de Filosofia.

É preciso considerar que lecionava em uma escola em tempo integral, com uma carga horária maior que as escolas regulares e com muitas possibilidades de avançarmos no campo filosófico. No entanto, a carga horária das aulas de Filosofia se manteve semelhante ao ensino regular, ou seja, apenas 50 minutos/aula por semana. Uma carga horária que impossibilita o pleno desenvolvimento da arte de filosofar. Mas, conforme supracitado, encontrei na tertúlia dialógica uma possibilidade de expandir o ensino de Filosofia e resistir a essa carga horária ínfima da disciplina de Filosofia.

Com a aplicação da tertúlia nas aulas de Filosofia o ensino e aprendizado expandiu para além dos 50 minutos oferecidos, ganhou novas proporções de engajamento, significado e relevância na vida pessoal, social e acadêmica dos estudantes, e isso

⁸² Projeto que implica transformação social e cultural na escola e no entorno porque envolve mudanças de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação, alunos e alunas e de toda a comunidade, com o objetivo de construir uma escola onde todas as pessoas possam ter máxima qualidade de aprendizagem. Tem também como objetivo responder de forma igualitária, as necessidades da atual sociedade e atuar em direção às transformações sociais que estão sendo produzidas.

⁸³ Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com> . Acessado em 08 de abril de 2021.

pode-se perceber pela participação louvável de todos os estudantes na aula. Foi tão importante essa aprendizagem dialógica que os estudantes solicitaram à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, responsável por acompanhar as escolas da região, em um dos ciclos de acompanhamento da escola, mais aulas de Filosofia na matriz curricular da escola, conforme podemos notar no relatório de acompanhamento, no anexo 3.

Acredito que a base teórica de Comunidades de Aprendizagem contribuiu no exercício reflexivo frente às minhas práticas pedagógicas, pois a partir dos princípios da aprendizagem dialógica, pude rever meu posicionamento no mundo e com os outros, não numa relação solitária, mas estando no mundo e com o outro, entendendo que, assim, é possível pensarmos em transformação.

Entendemos que, ao mediar a reflexão filosófica a partir desta experiência dialógica, o professor está criando possibilidades ou levando o aluno a problematizar a si mesmo. Instigando-o a encontrar novas formas de subjetividade em seu presente e refletindo sobre a melhor forma de se fazer no mundo. A Filosofia aparece como buscando um sentido filosófico do presente ou para o presente. Desta forma, “vemos a Filosofia”, diz Foucault,

se tornar a superfície de emergência da sua própria atualidade discursiva, atualidade que ela interroga como acontecimento, como um acontecimento do qual ela tem de dizer o sentido, o valor, a singularidade filosófica, e no qual ela tem de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz (2013, p. 14).

A percepção de Foucault sobre essa Filosofia do presente legaliza o papel que o professor tem sobre sua prática em relação a si mesmo e com outro. Essa reflexão filosófica sobre a atualidade, constrói não mais um discurso vazio e sem ação, mas uma atitude pautada num pertencimento à atualidade. Não se pensa mais num eu, mas num “nós” ao qual tanto professor e aluno fazem parte.

Cerletti (2009) compartilha dessa ideia de pertencimento afirmando que “o sujeito-educativo é, em sentido estrito, um sujeito coletivo, que envolve um pensar compartilhado (dialógico) no marco de uma aula e situam os olhares pessoais” (p. 37). Essa reflexão de pertencimento coloca a questão da constituição de um sujeito

a partir do que os gregos antigos chamavam e entendiam por *epiméleia heautoû*: essa forma de governar a si e outro que caminha para essa dimensão da vida enquanto arte.

Com a aplicação da tertúlia dialógica encontrei uma oportunidade de aproximar os estudantes dos textos filosóficos. E, com isso, percebi que o diálogo e a troca de interpretações derivadas da leitura da obra filosófica produziram conhecimento conjunto a partir do texto lido, reforçaram a leitura crítica e a compreensão leitora, melhorando as competências cognitivas associadas à leitura dos estudantes. E, além disso, percebi melhorias significativas em aspectos mais “técnicos” como vocabulário, ortografia, oratória, o respeito pela vez de fala e pelas opiniões dos outros.

Essa ideia do cuidado consigo pela palavra e escrita, nos põe diante da dicotomia entre a linguagem oral e linguagem escrita. Para o filósofo francês, essa discussão é secundária, tendo em vista que tanto a palavra quanto a escrita se inserem no jogo da verdade (FOUCAULT, 1995, p. 271). No entanto, a constituição da subjetividade pela dimensão estética na escola, a partir da Filosofia, indica a possibilidade de novas identidades a partir do discurso de verdade. Por isso, tanto a linguagem oral quanto a escrita fazem parte desse processo de constituição. A escrita como técnica de si torna-se essa forma de materializar a oralidade.

3.1.1 O nascimento das tertúlias dialógicas

A tertúlia dialógica nasceu na primeira Comunidade de Aprendizagem, a Escola de Pessoas Adultas La Verneda, de Saint Martí, localizada na cidade de Barcelona, na Espanha. As Comunidades de Aprendizagem são entendidas como um programa socioeducativo resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, cujas pesquisas incidem sobre a igualdade nas práticas sociais e inovações nos processos educativos, visando à superação do fracasso escolar e da exclusão social.

A ideia de Comunidades de Aprendizagem surgida na Espanha seguiu para outros países e, no Brasil, vem sendo disseminada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos-SP. É também seu preceito norteador a aprendizagem dialógica.

Na Aprendizagem Dialógica é o diálogo que marca a posição democrática entre as pessoas. A dialogicidade apresenta-se como meio de aprender, de pensar, de viver, de criar e recriar sentido para a vida. Conforme Freire (2001) explica:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Neste sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Embora, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo (p. 74).

Dessa forma, na Aprendizagem Dialógica, a relação dialógica funda o ato de ensinar e aprender com outro. A partir dessa compreensão de diálogo, que respeita e se concretiza junto ao outro, entende-se a importância de buscar consensos que sejam baseados em argumentos, sempre com respeito e “amorosidade”, no sentido de compromisso dado por Freire (2014).

Tal compromisso teórico está sintetizado por Flecha (1997)⁸⁴ em sete princípios fundamentais e que na prática se dão em unidade, a saber: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Diálogo igualitário: numa situação de diálogo, considerar o que está sendo dito pela validade do argumento e não pela posição de poder dos interlocutores, de forma que nenhum pronunciamento seja desprestigiado; além disso, no diálogo igualitário preserva-se o igual direito de fala de todas as pessoas, independente de classe social, escolaridade, etnia, gênero, idade, etc. Numa Comunidade de Aprendizagem, todos, incluindo estudantes e comunidade, têm direito de se posicionar e requerer o que é melhor para a escola, assim como também podem argumentar sobre suas aprendizagens.

⁸⁴ Flecha é professor da Universidade de Barcelona e coordenador do CREA.

Inteligência cultural: considera que todas as pessoas têm as mesmas condições de aprender a partir do momento em que se criam oportunidades para tal. Segundo esse princípio, qualquer indivíduo, independentemente de seu pertencimento ou não a grupos de prestígio, pode participar igualmente de um diálogo e se colocar perante um assunto, pois é capaz disso. De acordo com a inteligência cultural, é imprescindível ensinar os conhecimentos escolares, pois eles são fundamentais para que as pessoas saiam de suas posições sociais mais rebaixadas, mas é importante valorizar outros conhecimentos que não os acadêmicos, os quais são advindos de interações sociais e culturais de cada um.

Transformação: afirma a capacidade do homem de transformar a sociedade, lutar pela ampliação das capacidades de cada pessoa decidir e atuar no meio circundante. Nesse sentido, os atos educativos podem ser planejados de forma a permitir aos indivíduos a intervenção no mundo, visando uma sociedade mais igualitária, democrática e justa. Na perspectiva adotada pelas Comunidades de Aprendizagem, as transformações são fruto do diálogo respeitoso entre pessoas possuidoras de inteligência cultural.

Dimensão instrumental: reitera a importância da preparação acadêmica como caminho para a superação da exclusão social. Nesse ponto, o diálogo propõe que os objetivos e procedimentos utilizados para a aquisição do conhecimento escolar sejam delineados junto com os participantes, os quais opinam sobre as formas de seleção e o processamento de informações e, num acordo consensuado, intervêm no processo educativo.

Criação de sentido: implica numa direção para a existência e no protagonismo do indivíduo baseado no sonho que cada pessoa possui e que dá sentidos para a sua vida. Por meio do diálogo igualitário, temos a incorporação de diferentes culturas e o aumento das interações, de modo que a criação de sentidos se fortalece na medida em que os sujeitos conseguem recriar suas vidas, interpretá-las e dar novos rumos ao seu existir.

Solidariedade: consiste num vínculo entre a aprendizagem que queremos para nós e para nossos dependentes e na que oferecemos às outras pessoas. Ser solidário, na

proposta das Comunidades de Aprendizagem, significa não aceitar uma educação de qualidade para alguns e uma educação deficitária para outros. A máxima qualidade nos processos educativos independe da classe social e das diferenças entre os estudantes, daí a solidariedade servir às práticas democráticas que definem ações educativas igualitárias para todos os indivíduos, visando assim à transformação social.

Igualdade de diferenças: concebe a diferença não como uma cultura de superioridade de uns sobre os outros, ao mesmo tempo em que prega a superação de práticas homogeneizadoras de ensino que reproduzem desigualdades e impedem a igualdade de oportunidades. Assim, na perspectiva dialógica, temos que a igualdade inclui o direito de toda pessoa a ter uma educação igualitária e poder viver de forma diferente.

O conceito de Aprendizagem Dialógica foi elaborado em consonância com o atual contexto social, para dar respostas aos desafios que nele se apresentam. É um conceito que está na base dos processos de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem, bem como em atuações educativas de êxito que as compõem, ou que são desenvolvidas de maneira mais isolada em escolas localizadas em diferentes lugares do mundo (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2020).

3.1.2 A organização das tertúlias dialógicas

A forma de organização das tertúlias parte de algumas considerações simples, mas fundamentais. O número de pessoas, a duração e a frequência das tertúlias dependem das condições do grupo no qual serão implementadas. Do mesmo modo, é o próprio grupo que decide a obra que será lida, respeitando sempre o critério de ser clássica. No campo escolar, o professor poderá escolher a obra que fizer mais sentido para o objetivo que se quer alcançar no momento.

Os participantes vêm para a tertúlia, tendo lido as páginas pré-acordadas e, uma vez na atividade, dialogam sobre o conteúdo do texto e dos temas que derivam da sua leitura. Os participantes apresentam parágrafos ou fragmentos que selecionaram e o porquê deles terem lhe despertado a atenção, e se gostaram deles

significativamente, trouxeram-lhes recordações, etc. Trata-se de partilhar com o grupo o significado e as reflexões que os motivaram a escolher esses parágrafos.

Um dos participantes assume o papel de moderador da tertúlia. Pode ser o professor, um familiar, um voluntário ou qualquer uma das pessoas presentes. O moderador é apenas mais uma das pessoas da tertúlia e por isso não pode impor as suas opiniões ou pontos de vista. O seu papel é, principalmente, o de fomentar a intervenção de todas as pessoas para que apresentem os seus argumentos, garantir o respeito pela vez de falar e pelas opiniões de cada um, priorizando quem menos intervém ou quem mais lhe custa, para que a participação seja igualitária e o mais diversa possível.

A tertúlia abre-se quando o moderador dá a vez de fala a um dos participantes que queira ler o parágrafo em voz alta e, seguidamente explicar ao grupo por que o escolheu e a reflexão ou aspecto que pretende destacar. Uma vez explicado ao grupo, o moderador dá a palavra, para se partilharem opiniões e reflexões conjuntas sobre esse mesmo parágrafo. Quando se acabam as opiniões sobre este fragmento, dá-se a palavra a outra pessoa que queira ler outro parágrafo e, assim, sucessivamente. Desse modo constrói-se, de forma dialógica, um novo sentido. Não se pretende chegar a conclusões ou opiniões únicas de cada leitura, mas à criação de um espaço de diálogo e reflexão conjuntos. Põe-se em prática um diálogo intersubjetivo, que ajuda a aprofundar temas de grande relevância, conectando-se, por sua vez, com a aprendizagem instrumental.

3.2 O Lugar do Movimento Dialógico: EEEFM Adolfina Zamprogno

Para desenvolver a prática da pesquisa, no sentido de atualizar e experimentar em novo ambiente escolar a ferramenta da tertúlia dialógica, esbarrei em algumas dificuldades por não ser professor efetivo da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo.

Diante da falta da regência no ano de 2022, busquei parceria com escola/professor de Filosofia para que eu pudesse desenvolver a pesquisa com os estudantes. No entanto, no primeiro momento fiquei no aguardo de uma resposta por 3 meses da

pedagoga da EEEFM Francelina Carneiro Setúbal, escola estadual localizada mais próxima da minha residência, que se prontificou a conversar com o professor regente de Filosofia, a fim de saber se poderíamos realizar a pesquisa nas aulas com ele. Mas, mesmo diante das minhas insistências para uma resposta de sim ou não, encontrei o silêncio e a ausência.

Assim, encontrei em um professor de matemática e amigo, uma indicação de escola e professor de Filosofia para que eu pudesse realizar a pesquisa. E, após um mês de apontamentos dos objetivos e metodologias, consegui garantir a realização da prática da pesquisa com início no dia 25 de julho de 2022. Todavia, um fato curioso é que não pude realizar a pesquisa nas aulas de Filosofia, pois o professor indicou a professora de Sociologia e as aulas de eletivas para a atuação, sendo que o professor de Filosofia, segundo ele, também é um aluno matriculado no Prof-Filo e estuda on-line na Universidade Federal do Paraná/UFPR. Com isso, já realizamos toda a atividade dentro do contexto do Novo Ensino Médio, numa sala multisseriada, com estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, e num processo interdisciplinar na Escola Estadual Adolfina Zamprogno.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adolfina Zamprogno começou a funcionar em 1931, onde é atualmente a rua Severino Silva, bairro Paul de Dentro, em Vila Velha, como Grupo Escolar de Ensino Fundamental para jovens, acima de 18 (dezoito) anos, e adultos, com a professora Adolfina Zamprogno e a professora Zulmira Ferreira.

Quando escola já não comportava a demanda de alunos, houve a necessidade de um espaço maior; foi então que a prefeitura, em nome do prefeito Américo Bernardes, desapropriou o terreno atual na rua Sebastião Gaiba, S/N, Vila Garrido, Vila Velha, Espírito Santo, que era de propriedade de Guilherme Cavalieri, João Pinheiro e José Batista Carvalho e doou para a construção da escola. Em 1946, falece a professora Adolfina Zamprogno, antes da inauguração do novo endereço.

Em 1947, o Grupo ganha proporção de Escola, entrando na Campanha de Alfabetização de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A Escola permaneceu em Paul de Dentro até 1950. Já em 1951, o Grupo Escolar Adolfina

Zamprogno passa a funcionar no endereço atual; na inauguração estava presente o Governador Jones dos Santos Neves. Nessa época, só havia sido construído o primeiro prédio.

No ano de 1975 é publicado o ato de criação da EEEF Adolfina Zamprogno pelo Governo do Estado do Espírito Santo, Resolução Nº 41/75. E só em 02 de outubro de 2009 é aprovada a criação do Ensino Médio na escola, pela Resolução 2.038/2009.

Em 2015, encerrou-se o atendimento ao Ensino Fundamental das séries iniciais. No mesmo ano houve a inserção da EEEFM Adolfina Zamprogno no Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, o que contribuiu para a melhoria da frequência dos alunos nas aulas.

No ano de 2019, a Escola Adolfina Zamprogno passa a integrar o quadro das escolas-piloto do Novo Ensino Médio, tendo a sua carga horária e a Organização Curricular modificadas, e inicia-se uma nova etapa de adaptação e mudanças para o segmento do Ensino Médio, que ainda é um processo em construção. No mesmo ano é aprovada uma reforma significativa na unidade para oferecer espaços com mais qualidade e segurança para a comunidade escolar. No entanto, a reforma em 2019 ficou parada, somente no dia 23 de outubro de 2020 o Governador do Estado, Renato Casagrande, assinou a ordem de Serviço autorizando a reforma da EEEFM Adolfina Zamprogno. A Escola passa a fazer parte do Programa de Reestruturação da rede física nas escolas do Estado.

A partir da reforma, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adolfina Zamprogno passou a ser um prédio composto por três pavimentos: Térreo, 1º piso e 2º piso. A Escola possui as dependências de acordo com o Art. 69, inciso II da Resolução CEE-ES Nº 3.777/2014.

A proposta pedagógica da escola contribuiu para o nosso trabalho de pesquisa, pois pressupõe a formação do estudante como pesquisador permanente, capaz de construir seu repertório de saberes e de gerenciar sua aprendizagem continuada. Essa proposta facilita o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa e

está ancorada nas seguintes premissas: Problematização, investigação, pesquisa, experimentação e diálogo reflexivo: base para a construção de conhecimento.

Assim, fica garantido um ambiente de aprendizagem, ou seja, espaços e metodologias que respeitam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem a partir do conhecimento prévio do aluno. Aprendizagem colaborativa efetivada por meio do equilíbrio entre atividades individuais e grupais, presenciais e virtuais, por meio de equipes multidisciplinares, que visa à implementação de seus pressupostos, de maneira coerente e constante, para efetivar a aprendizagem significativa.

A escola tem o intuito de formar protagonistas, discentes capazes e com coragem para irem além de suas próprias expectativas. Contrariando, dessa forma, o determinismo social. O objetivo é o de promover a equidade em detrimento da desigualdade social, despertar a criticidade e a criatividade nos educandos, colaborar para que eles possam ter uma visão de si mesmos como seres capazes de se adaptar, operar e transformar o mundo em que vivem de maneira crítica, responsável e construtiva.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI da escola, a sua missão institucional é contribuir, junto à comunidade escolar, para um ensino de qualidade que proporcione uma sociedade sustentável e cidadãos protagonistas, responsáveis e conscientes de sua importância no meio em que estão inseridos, constituindo uma ferramenta inovadora, fundamentada no princípio da equidade, da valorização do ser humano como sujeito de direitos. Uma escola inclusiva, com capacidade de contribuir para a promoção do conhecimento, ajudando o indivíduo a desenvolver a sua capacidade inata de apropriar-se do conhecimento e de ser inserido com igualdade no mercado de trabalho e, desta forma, transformar a sua realidade. Sendo a escola, enfim, referência de ensino de excelência no Estado.

3.3 COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

O meu primeiro contato com os estudantes da eletiva Projeto de Ação Social – Amor ao Próximo já se fez com a “mão na massa”. Por isso, inicialmente fiz uma breve

apresentação de quem sou e o que ainda pretendo ser para buscar uma aproximação com as diversidades de juventudes encontradas em sala de aula (por fatores religiosos, socioeconômicos, de ordem familiar, de orientação sexual, culturais, socioemocionais, entre outros), em especial, quando se trata de educação pública. Logo após, expliquei sobre a pesquisa e os convidei a ingressar nesta experiência de descolamento de ser no espaço escolar e, conseqüentemente na vida.

Assim, os princípios teóricos de nossa pesquisa orientaram um processo de observação particularizado, pautado na inserção e diálogo em campo e participação nas atividades desenvolvidas, seguida pela análise interpretativa dos fenômenos observados juntamente com os sujeitos da pesquisa. Com isso, a observação assumiu um caráter dialógico, buscando a mediação entre o individual e o social.

A proposta seguida foi estar com os sujeitos participantes. Assim, buscamos uma compreensão marcada pelo encontro de diferentes vozes situadas em cada envolvido na pesquisa, de modo que a observação levou em conta a dimensão da multiplicidade de vozes. Entretanto, ao mesmo tempo em que participamos *in loco* do evento, mantivemos a posição exotópica que nos permitiu enxergar o Outro a partir de uma visão mais distanciada.

As tertúlias dialógicas foram gravadas com gravador do celular apenas para possível transcrição de algumas falas, sem ser necessário identificar aquele que fala, até porque em todo momento afirmamos aos estudantes que o que fosse falado e escrito nas autobiografias não seria identificado na pesquisa. Essa postura foi adotada também para aproximar as juventudes ali presentes ao pesquisador, pois acreditamos que a liberdade de se manterem anônimos dá aos estudantes o conforto de se expressarem livremente, sem a ressalva de que serão julgados ou expostos.

O primeiro momento da pesquisa com os estudantes após a primeira aproximação foi sensibilizá-los para o tema proposto da pesquisa.

É importante pensar que o que poderá, desde o início, trazer o interesse dos alunos para as aulas é a aproximação que se possa fazer das questões a serem tratadas e nossas vidas, nossa realidade. Certamente se conseguirmos logo no começo mostrar aos alunos que a Filosofia trata das questões humanas mais fundamentais e que estas são exatamente aquelas com as quais nos debatemos quando não estamos por demais tomados pelo corre-corre do cotidiano, isto aumentará seu interesse. Se conseguirmos introduzir os temas filosóficos a serem estudados posteriormente por meio de textos e imagens que não foram produzidos como Filosofia, como por exemplo, filmes, músicas, reportagens, poesia, etc., mas que tenham conteúdos que possam contribuir para a elaboração da questão a ser estudada, isto certamente contribuirá para um maior interesse dos alunos. O importante é utilizar recursos imagéticos e textuais que sejam familiares ao universo dos alunos para aproximar a Filosofia de suas vidas, para que saibam que o estudo da Filosofia está diretamente ligado ao tratamento dos problemas humanos. Também para que percebam que os grandes problemas da *história da Filosofia* continuam sendo nossos problemas e que estes mesmos problemas também são tratados pela arte, à sua maneira, e que continuam sendo vividos cotidianamente podendo ser reconhecidos em reportagens, por exemplo. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 76-77).

A *sensibilização* foi realizada em quatro aulas, ou seja, em 2 semanas, com o filme, baseado em fatos reais, *Escritores da Liberdade*, de 2007, dirigido por Richard Lagravenese. No filme, a educadora Erin Gruwell retrata com coragem a persistência/resistência da professora em não aceitar as formas e estruturas que são dadas aos estudantes e, como consequência, a falta de interesse e engajamento deles com o conhecimento e até mesmo com suas próprias vidas.

Em um universo de vinte estudantes, apenas dois terminaram de assistir ao filme em casa pela plataforma digital Netflix, sendo que duas aulas duplas de disciplinas eletivas não foram suficientes para que terminassem: os estudantes terminaram apenas na semana subsequente. Ademais, nenhum aluno havia assistido anteriormente a esse filme.

Ao terminar o filme perguntei aos estudantes se tinham gostado dele e todos disseram que sim; perguntei se eles se sentiam livres e, por unanimidade, disseram que não. Com isso, já solicitei que eles anotassem o que mais fez sentido para a vida deles assistindo ao filme e que fizessem um primeiro ensaio de suas autobiografias para que pudéssemos conversar sobre ambos nas próximas aulas.

Antes de terminar a aula a professora pediu a palavra para falar o quanto o filme a impactou. E, assim, afirmou: “Nós estamos num sistema e muitas vezes precisamos lutar contra ele para oferecer uma educação de qualidade; isso acontece desde a

escolha do livro didático, o qual solicitamos um em específico porque acreditamos que para aquela realidade fará mais sentido, mas o que chega nunca é o que escolhemos. A gente luta com as gestões de todos os níveis que dizem o tempo todo para a gente que não iremos conseguir. E, por mais que a gente queira fazer, vocês (alunos) não irão sair do lugar. É angustiante ouvir isso. Eu já estive em todos os níveis, o nível de chegar, preparar e fazer acontecer e no primeiro dia tomar um banho de água fria dos alunos e isso acontece quase todos os dias, saímos daqui destruídos. Mas, sabemos que alguma pequena situação muda todo este contexto, um aluno que pede um abraço, uma aula que os estudantes gostaram. Por isso, a gente não desiste. E, quando olhamos 13 anos de trabalho passados, acreditamos no final que vale a pena”.

Esse relato da professora mostra um retrato que temos em muitas escolas; algumas das quais, em minha experiência de professor, presenciei que nem sempre os professores possuem a habilidade de escutar de forma ativa as juventudes, de permitir que os estudantes se mostrem para além de notas, comportamentos e conteúdo, produzindo por muitas vezes uma educação museológica e/ou esotérica como abordamos no capítulo 1. Assim, ao invés de aproximar as inúmeras realidades que cercam esses estudantes, por não os entender, os ignoram e/ou os repreendem. Pois, em todos os dias em que estive na escola e na sala dos professores pouco se ouviu elogios aos estudantes, turmas.

Nas duas aulas seguintes tivemos a oportunidade, por meio da tertúlia dialógica, de fazer uma *problematização* com as questões inerentes do filme e do primeiro ensaio das autobiografias dos estudantes, possibilitando já, neste momento, um deslocamento para o cuidado de si, permitindo que os estudantes se ocupassem de si.

Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor.

[...] Em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho para consigo e a comunicação para com outrem. (FOUCAULT, 1985, p. 56-57).

Esses exercícios preconizam um cuidado de si balizado por certo modo de estar no mundo, uma atitude para consigo, para com os outros, para o mundo: *epiméleia heautoû* como ações exercidas de si para consigo, pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos deslocamos.

Essa etapa da problematização é importante para direcionar os estudantes à busca não por simples respostas, mas, sobretudo, por novas perguntas.

Podemos dizer que antes de chegar ao estudo filosófico propriamente dito, devemos passar pela *problematização*. Esta tem como objetivo chegar à formulação do problema filosófico que servirá de estopim da investigação posterior. Aqui, devemos incitar o questionamento filosófico e ensinar a formulação das questões filosóficas que compõem o problema.

O professor de Filosofia faz o papel de um questionador, ele pergunta e ensina a perguntar. Para que se comece uma investigação que vai gerar conhecimento, que quer criar conceito, é necessário instaurar um estado de querer saber: descobrir e inventar. Se não há um problema, não há motivos para nos pormos a buscar. Uma questão bem formulada circunscreve direciona a busca. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 86-89).

Na tentativa dessa problematização, iniciei a tertúlia dialógica expondo na lousa algumas perguntas disparadoras, a fim de incitar as juventudes a dialogarem sobre a abordagem do filme, mas sobretudo das propostas do cuidado de si de Foucault, tais como: Vocês foram verdadeiros e detalhistas ao escreverem a autobiografia? Vocês se veem livres a partir do que escreveram? Vocês foram e são protagonistas das suas vidas? Quais são as instâncias (família, escola, sociedade) de controle e os mecanismos de vigilância em relação aos quais estou subjetivado? Quais regras de conduta que me conformei em aceitar subjetivar? É possível ser protagonista sem lei? Sem alguém para dizer o que devo ou não fazer/ser? Quais forças na minha história preciso recusar para ser livre?

Assim, ao assumir a fala, a estudante *Anita* (nomes fictícios) disse que se identificou muito com a história de luta retratada no filme, pois vive uma luta diária relacionada ao fato de ninguém acreditar nela. “*A própria família desacredita em nossa capacidade, dá até vontade de desistir de estudar. A escola não nos permite pensar na possibilidade de cursar uma federal*”.

Na sequência, a estudante *Ludmila* disse ser muito importante o que trouxe a Anita, porque “*você chega em casa ao sair da escola e nossos pais já desfazem da gente,*

mal chegamos em já começam soltar palavras de maldição, o que nos deixa tristes e muito emotivas. Com isso, entramos no quarto e nos isolamos lá, choramos. Mas, uma coisa que o filme trouxe é muito certa, é muito importante que a pessoa que acredite na gente é a gente mesmo”.

A estudante *Ivete* trouxe a importância do conhecimento abordado no filme e utilização dos diários como ferramenta de aproximação da professora com o universo dos estudantes. *“O diário fez com que os estudantes pudessem contar a sua história e as vezes até mais que contar sobre a vida, mas refletir se o que está fazendo dela era certo ou errado”.*

A *Cláudia* disse que ao assistir ao filme foi muito legal ver os estudantes escrevendo suas histórias. Mas, ao escrever sua autobiografia foi muito difícil. *“Não é fácil colocar sua vida inteira em um pedaço de papel, que por mais que eu escreva sempre faltará partes importantes e ao escrever, a gente para e pensa: será que eu vou colocar isso mesmo? E, se ele olhar? Vou levar a sério a escrita da vida ou vou fazer apenas um resumo? Vou falar a verdade e não estou nem aí.”*

O estudante *Emicida* disse que é muito interessante o trabalho de falar de si mesmo, mas ainda há muitas barreiras e o principal é o medo do julgamento dos outros ao escrever. *“Eu busquei colocar o que realmente passa na minha vida, mas ao escrever sempre veio a minha mente o medo do julgamento das pessoas.”*

A jovem *Daniella* disse que a escrita da autobiografia a fez pensar que não era livre. *“Eu percebi ao escrever sobre mim que não sou livre nenhum pouquinho”.*

A *Ludmila* completou o pensamento da Daniella, dizendo: *“hoje eu me vejo livre. Mas, há 6 meses atrás eu estava vivendo uma situação que me sentir numa gaiola.”*

Já o aluno *Marcelo* afirmou que a liberdade tem um limite, em especial, em nossas casas. *“A liberdade tem um limite, pois nas nossas casas o tempo todo nossos pais buscam impor alguns limites. E, vejo isso como parte natural porque acontece em toda família.”*

A Gal trouxe que *“acho que podemos ser livres mesmo com algumas regras, o chato é quando querem nos impor algo a todo custo que não queremos, que não faz sentido pra gente. Algumas pessoas, sejam pais, professores, parentes querem nos impor o que fazer, pensar, até se vestir e isso não é legal.”*

A Marieta disse *“até mesmo aqui na escola não somos livres porque tem algumas regras que poderiam ser mais maleáveis, poderiam conversar com a gente”*.

A aluna Rebeca trouxe que a mãe dela disse que ela vai fazer o que ela (mãe) quiser. *“Minha fala até o curso superior que eu tenho que cursar e diz que enquanto eu estiver morando debaixo do teto da casa dela preciso fazer o que ela mandar”*.

“Na minha casa, hoje eu moro com minha família adotiva e minha irmã mais velha foi tudo o que eles quiseram, tem um currículo impecável, é bem próxima deles. Mas, eu gosto de ficar na bate-caverna (no quarto), eu não tive uma criação de ter que conversar com todo mundo, até quando eu mudei de ministério eles queriam que eu comunicasse a eles, mas é minha escolha. Hoje, depois de uma longa conversa com eles que eu até chorei, mas chorei de felicidade porque ali percebi que eles estavam me aceitando do jeito que eu sou e não do jeito que eles imaginassem que eu fosse. Na minha família biológica eu nunca teria essa oportunidade de ter essa conversa”, disse a Suzana, ao complementar a fala da Rebeca.

A Anita emendou: *“A minha mãe quer falar por mim, decidir por mim.”*

Ao chegar ao fim da aula, os estudantes automaticamente começaram a partilhar que a aula foi maravilhosa e que poucas vezes tiveram uma oportunidade de falar da vida em sala de aula. Mas se faz necessário e importante lembrar que a proposta empenhada aqui

não é universalizando a regra de sua ação que, nessa forma de moral, o indivíduo se constitui como sujeito ético; é, ao contrário, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam e que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere. (FOUCAULT, 1998, p. 59)

Como observado nas falas transcritas acima que foram recortadas sob responsabilidade do pesquisador, podemos perceber que alguns estudantes não conseguem se conformar e resistem a algumas formas a que são sujeitados no dia a dia. E, para a Filosofia, isso é muito importante, pois

A questão filosófica quer saber sobre a essência, a estrutura e sentido de todas as coisas: o "que - como - por que" de toda a realidade, do homem, da sociedade e de tudo que implica e está implicado em sua existência, incluindo nesse questionamento o próprio questionamento, pois o homem não só sabe ou quer saber das coisas, mas sabe que as sabe ou que as quer saber e pergunta-se sobre como faz isto. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 89).

Para Foucault (2012), a relação de si consigo mesmo, também chamada de governabilidade é uma das principais formas de resistência aos poderes instituídos que entram em conflito com a liberdade do sujeito. Na sua concepção, essa governabilidade implica no “conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos em sua liberdade podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2006b, p. 279).

O ensino de Filosofia, a partir dessas práticas, pode ser concebido como um dos modos pelo qual o sujeito pode cultivar-se a si mesmo. Assim, o processo de ensino e aprendizado não seria somente dedicado à transmissão de conhecimentos e tampouco seria pautado exclusivamente por objetivos externos ao sujeito e que são incentivados e valorizados pela normativa moral da sociedade (a conclusão do Ensino Médio, a inserção no mercado de trabalho, etc.), mas passaria a se dedicar ao processo de construção e cultivo do sujeito que, na teoria foucaultiana é o processo de subjetivação.

É claro que, em todos esses casos, presume-se que o sujeito *desde sempre aí* não seja, automaticamente, um sujeito *desde sempre soberano*; ao contrário, o sujeito *desde sempre aí* é visto como objeto das influências do cenário externo - sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais - e, bem por isso, facilmente manipulável. Aliás, são tais influências e manipulações que em geral são consideradas a fonte dos maiores problemas sociais, na medida em que elas trabalhariam encobrindo e naturalizando o seu próprio caráter manipulador, arbitrário e quase sempre opressor. Tal encobrimento se daria no mundo das ideias, graças a um processo de representações distorcidas, cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão e a incapacitação são naturais ou desígnios divinos, e não algo constituído socialmente. Assim, se quisermos que o sujeito *desde sempre aí* cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à

exclusão e, em consequência, conquistar a sua soberania (VEIGA-NETO, 2004, p. 110).

Assim, entendemos que semelhante à perspectiva de Kohan (2000), os estudantes já puderam nesta experiência de si, questionar: Quem somos? Como somos? E o que podemos (e queremos) vir a ser? Respectivamente, tais questões remetem à busca pelos procedimentos, regras e técnicas responsáveis pela constituição de nossa subjetividade; ao reconhecimento e compreensão dos pressupostos e consequências de tais dispositivos; e, finalmente, a resistência aos dispositivos de subjetivação dominantes.

Com isso, ao findar a aula encaminhei para leitura o texto *A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade* (2004) para que na sétima e oitava aula pudéssemos continuar a expedição que nos propomos a fazer com a pesquisa que é fazer o ensino de Filosofia como experiência filosófica voltada ao cuidado de si do filósofo Michel Foucault. Por isso, a etapa que segue neste momento é a *investigação*, que foi realizada, por meio da tertúlia dialógica.

a *leitura filosófica* é uma das coordenadas, uma das referências, desse sistema que estamos criando para nortear o ensino de Filosofia como experiência filosófica. Nossa ideia é que depois de iniciar com a sensibilização ao problema, passado pela fase de problematização, quando as questões já estiverem no poder dos alunos, o próximo passo é o de começar o estudo filosófico para dar conta do problema levantado. E este estudo se dá através dos textos filosóficos (ASPIS; GALLO, 2009, p. 93-94).

Ao iniciar a aula, percebemos que muitos estudantes faltaram e, segundo a professora, o motivo foi a violência, promovida pela guerra do tráfico de drogas em bairros próximos à escola em que os estudantes residem. No entanto, isso não impediu o movimento da leitura dialógica acontecesse de forma profícua, igualitária e transformadora com as 13 estudantes presentes, todas mulheres.

Essa leitura é uma atitude, uma atitude de intrometer-se e observar atento. Não se sai ileso de tal empreitada. Essa leitura é experiência filosófica. É também diálogo. Essa leitura é esforço de descobrimento, de reconstrução e de deixar-se ser tomado. E por esse motivo que acreditamos que o trabalho de criação de conceitos filosóficos, em sala de aula, com jovens, deve, necessariamente, ser feito por meio do ensino da leitura filosófica e estudo de textos filosóficos. Defendemos que a Filosofia, para ser reativada, precisa ser experimentada. A leitura filosófica propriamente dita é um movimento de busca minuciosa. É um movimento descarado de procurar o que não se mostrou, procura do que há entre, atrás, embaixo e além.

Certamente cada professor terá de inventar suas táticas, diversas, para explorar a leitura filosófica como movimento de busca de afirmações subjacentes aos ditos, busca dos critérios dos julgamentos, busca de reconhecimento do desenho do raciocínio feito, dos pressupostos das afirmações, das relações entre as partes, do valor dos exemplos e contraexemplos e das metáforas e analogias na argumentação; busca de descobrir com quem o texto está falando ou a quem está respondendo, busca das motivações que levaram às ideias expostas. Essa análise é importante para que os alunos aprendam a explorar os textos filosóficos nos seus conteúdos, mas também nas suas formas. É interessante que os alunos possam, a partir do andamento do curso, ir percebendo os diferentes estilos entre os filósofos, que possam reconhecer diferentes formas de argumentação além dos conceitos criados por eles. Isto será bastante útil aos alunos se lembrarmos que estes alunos serão encorajados a fazer os seus próprios ensaios filosóficos (ASPIS; GALLO, 2009, p. 98-99).

Na tentativa de possibilitar esses ensaios filosóficos aos estudantes, já iniciamos concedendo a palavra aos estudantes.

A primeira a trazer o que mais lhe chamou atenção no texto de Foucault foi a estudante *Cláudia*, que disse: *“achei muito interessante o trecho que diz assim: ‘para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo’ (p. 3). Achei interessante porque para dar o melhor para nós mesmo, o dito encontrar nossa melhor versão, e para as pessoas que amamos é fundamental nos conhecer e as vezes algumas pessoas passam a vida sem entender seus comportamentos e atitudes perante determinadas situações.*

A aluna *Daniella*, em seguida, disse que o trecho que fala sobre que *“não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si” (p.3), foi o que mais lhe impactou porque até para escolher a roupa que iremos vestir, que nos sentimos bem, é um grande empecilho porque ficamos muito preocupadas em que o outro vai pensar, dos julgamentos e parece que independentemente de como vamos estar as pessoas vão falar do mesmo jeito. Então, primeiro seria importante este se conhecer para não se deixar influenciar porque os outros vão pensar; e, depois se todos passam a cuidar de si acho que estes julgamentos da vida outro tende a acabar”.*

A *Ludmila* fez um aparte na fala da *Daniella*, dizendo que *“infelizmente, conhecer a si não é uma tarefa fácil, não se importar com os julgamentos, o olhar do outro sobre*

a gente não é tão fácil. Por isso, eu gostei da parte do texto que lerei aqui: 'é preciso que vocês tenham aprendido os princípios de uma maneira tão constante que, quando os seus desejos, apetites, temores vierem a se revelar como cães que rosnam, o logos falará como a voz do mestre que, com um só grito, faz calar os cães'. Mas, eu fiquei pensando, quando e onde aprendemos sobre estes princípios, porque aqui na escola que não é.

A estudante *Rebeca* comentou a fala da *Ludmila* dizendo que talvez este ensinamento aprenda em casa quando os nossos pais ficam falando o que devemos ou não fazer (risos).

A *Anita* perguntou se era possível realmente ser livre porque o texto diz assim: “*ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle*”. Isso significa que só somos livres quando possuímos poder sobre nós mesmos, quando comandamos nós mesmo e vejo que isso não acontece na maioria de nós aqui presentes por tudo aquilo que foi falado. Mas, vejo que pode ser um exercício para que a gente fique atento a tudo aquilo que está em nossa volta”.

A aluna *Ivete* concluiu dizendo que aprendeu com o texto que cuidar de si não é renunciar a si, colocar-se de lado para agradar os outros, nem corresponder aos padrões que a sociedade quer nos impor. Mas, se colocar como prioridade e sem exageros para cuidar bem de si e cuidar bem do outro também. E, não adianta “sermos livres” aqui fora e não sermos livres internamente.

A professora no momento da tertúlia pediu a palavra e partilhou com as estudantes que gostou muito de ouvi-las, e disse que há tempos ela se viu em depressão porque já não se reconhecia mais, já que sempre queria agradar os outros e vivia em função deles. “*Eu ficava me perguntando porque eu não me casei se era um sonho, porque eu não tive filhos e porque eu era do jeito que eu era e só com a depressão eu fui buscar auxílio na terapia e, só aí comecei a me conhecer, a cuidar de mim e a perceber que a forma rígida e violenta que fui educada por minha mãe me faz ser o que sou hoje, mas que busco a cada dia melhorar*”.

Acreditamos que essa aprendizagem dialógica foi fundamental para a aproximação do pesquisador com os estudantes, para a criação de sentido ao tema a ser estudado, para o advento da subjetividade autônoma proposto na pesquisa, para emancipação intelectual dos estudantes.

A emancipação intelectual, de fato, só pode acontecer quando se toma por premissa outro princípio: a igualdade de inteligências. Uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende, na qual não há submissão ou assimetria. Uma relação na qual o aprendizado é uma conquista e uma realização de uma inteligência que é capaz por si mesma, que tem no outro um parceiro e não um guia ou uma "muleta" (GALLO, 2012, p. 87).

Vê-se assim que os estudantes, após terem sido *sensibilizados* ao tema, *problematizado* e realizado uma *investigação* sobre a temática proposta do cuidado de si e, ainda já terem realizado um rascunho do ensaio filosófico, por meio da escrita da autobiografia, nas aulas subsequentes, tiveram mais uma oportunidade de revisar o texto, criar suas *sub-versões* e digitalizá-lo para a confecção do *Diário dos Escritos Autônomos da Adolfinia Zamprogno* (nome escolhido pelos próprios alunos).

Por isso,

Imaginamos ser possível um ensino de Filosofia para jovens que seja uma arma de produção de suas próprias versões do mundo, ou seja, de sub-versões. Um ensino que se dê de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, suas seduções, o marketing, para além das tradições e senso comum, apresentar aos jovens e dar oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar: a filosófica. A partir das suas questões, dos problemas da vida hoje, apresentar Filosofias criadas na história, ensinar a lerem os textos dos filósofos, ensinar a reconhecerem como se compõem os discursos, como a Filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual criando saídas para os problemas dos homens. Encorajá-los a ensaiar esses discursos, que tentem, eles também, criar composições filosóficas, usando conceitos filosóficos, em resposta a seus problemas, o que vale dizer, ensaiar a criação filosófica. Criação de *sub-versões*. Esse ensino, sendo gerador de ensaios de prática de disciplinas filosóficas no pensamento, pode provocar ensaios de criação de si e, portanto, de diferenças. Talvez possamos praticar um ensino que, no mínimo, e talvez isso já seja o suficiente, se conseguirmos, faça os jovens saberem que é possível criar ainda. Que os faça sentir que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões, as suas próprias versões, e saber que a submissão não é a única saída. Isso significa que podemos tentar reativar nos jovens a ideia - e a prática - de que há um poder, o poder da vida, que é de cada um, com o qual se pode criar o mundo. É possível, através de um determinado ensino de Filosofia, contribuir para o impulso dos jovens de criarem seu mundo da mesma forma que nós, gerações anteriores, bem ou mal, criamos o nosso (ALPIS; GALLO, 2009, p. 14-15).

Nesta perspectiva, as juventudes presentes em sala tiveram condições de fazer a *conceituação* do que foi estudado em consonância com a sua própria experiência de vida, ou seja, seus ensaios filosóficos da arte da vida.

3.3.1 Diário dos Escritores Autônomos da Adolfina Zamprogno

- *Anita* (nome fictício)

Meu nome é Anita, nasci no dia 20/03/2006 às 07h de uma segunda-feira. Alegria da família, segunda neta da minha avó, primeira filha da minha mãe e terceira filha do meu pai.

Com 2 anos de idade comecei a passar mal, com muita febre e fui internada. Os médicos fizeram todos os exames pessoais e não constava nada nos exames fizeram biópsia e nada. Os médicos chegaram a dizer para meu tio que era para preparar a família porque eu não iria aguentar, mas, em um domingo ele me liberaram para visitar a minha família, para se despedir e então e então minha avó me levou para a igreja e o milagre aconteceu, chegando no outro dia no hospital eu estava bem, os médicos fizeram exames e não tinha nada, e então e eles me deram alta.

O tempo passou, fui crescendo e vendo, infelizmente, que a vida não é um conto de fadas. Via os meus pais brigando, meu pai saindo de casa e minha mãe quieta, mas muito brava e isso era constante. Não havia liberdade ali minha mãe precisa sempre se sujeitar aos caprichos do meu pai.

Já mais velha, com 13 anos, conheci um menino, começamos a conversar e a nos envolver eu era muito frágil e comecei a pegar as dores/problemas dele para mim e juntando com os meus problemas, eu comecei a ficar muito mal, chorando todos os dias, passando o dia inteiro mal, me sentindo completamente vazia e aí, então, veio a depressão, acredito que nem poderia ser diferente não fui educada para a liberdade, para ser protagonista da minha vida e história.

Eu estava no fundo do poço, vivia chorando, não conseguia segurar o choro que vinha repentinamente. Com isso, emagreci muito e não demorou comecei a cortar meus pulsos, até suicídio eu já tentei, me tornei escrava dos meus sentimentos. Mas, o menino e eu paramos de conversar, fui me erguendo, melhorando e entrei para a igreja. A partir daí minha vida deu um salto, mudou completamente.

Na igreja conheci um outro menino, começamos então a conversar, nos envolver... no início era tudo perfeito, um conto de fadas, mil maravilhas, fizemos um ano de namoro, e aí começou a desandar veio as brigas, as manipulações, por ser mais velho achava que tinha autoridade sobre mim. Começou a querer ditar quais roupas eram ou não apropriadas para eu usar, queria tomar as decisões da minha vida por mim, dizia quais pessoas deveriam ser meus amigos(as), quase ninguém, claro, até dos meus familiares ele me afastou.

Acredito que não poderia ser diferente, o filme se repetiu e mais uma vez entre em depressão. Um certo dia, aconteceu um problema com esse meu namorado e tive uma crise de ansiedade muito forte, não sabia o que estava acontecendo fui levada ao hospital, lá me deram um medicamento na veia e no outro dia veio um psiquiatra falar comigo, conversamos, contei tudo o que havia acontecido e no fim, ela disse que eu tive uma crise de ansiedade, com se não bastasse a depressão, agora eu tinha ansiedade.

A minha vida continuou, tentava a todo custo ser forte, parecer que estava tudo bem, mesmo sabendo que eu estava vazia, oca por dentro. Eu estava tomando remédios controlado e ainda mantive o meu namoro com o menino, não sabia/percebia que ele me fazia mal.

Ele sabia entrar na minha mente e me manipular. Mas, um certo dia ele foi me ver e terminou nosso relacionamento. Meu Deus! Fiquei sem chão, parecia que o fim do mundo tinha chegado até nós. Todavia, não sabia que depois de tudo que passei com ele iria me tornar a pessoa livre que sou hoje, dona de mim. Mas, para chegar até aqui demorou muito, fui me recuperando aos poucos, e ainda assim, as vezes me vejo com algumas marcas deste passado, com alguns medos e poderia dizer uns traços tóxicos.

Percebo que a mudança está acontecendo e que precisamos resistir a essas pressões que essa cultura machista quer nos impor. Hoje, estou muito melhor, raramente tenho crises de ansiedade e não tomo mais remédios, estou mais focada nos meus estudos pois tenho muitos planos como fazer faculdade no exterior, o que não é fácil, mas com muito foco e determinação eu sei que vou conseguir.

Estou entendendo que eu preciso buscar entender o que se passa a minha volta e não me deixar ser afetada pelas descrenças das pessoas e assim, caminharei com minha vida, rumo aos meus propósitos com mais tranquilidade e paz.

- *Ludmila* (nome fictício)

Eu sou a Ludmila, nasci no dia 20 de setembro de 2006, às 18h no hospital da mulher de Vitória, Espírito Santo.

Atualmente, moro em Vila Velha com minha mãe, meu pai e minha irmã, eles trabalham de segunda a sexta, minha irmã fica sozinha enquanto eu não chego da escola, ela até se arruma sozinha. Quando eu chego em casa nós almoçamos juntas, e logo depois uma amiga da minha mãe pega a minha irmã e leva para a escola (a minha mãe a paga para fazer isso).

Eu tenho um outro irmão que até pouco tempo atrás morava com a gente, ele é meu irmão de coração e meu primo de sangue, meu tio no caso pai dele faleceu por causa da leucemia, minha vó o criou por um tempo, mas logo depois também veio a falecer, minha mãe o criou desde quando tinha 10 anos de idade. Mas, agora ele está com 23 anos e já se casou, com isso, foi morar em Vitória.

Sinto a ausência desse irmão, mesmo morando perto sinto saudades, sinto falta de quando ele morava na minha casa. E, por falar de ausências, eu não conheci nenhuma das minhas avós, nem por parte de pai e nem por parte de mãe, eu gostaria muito de ter conhecido, minha mãe me disse que minha vó gostava tanto de dançar que morreu dançando.

Minha mãe e meu pai moram juntos há 16 anos, eu sinto falta de como era a relação deles quando eu era menor. Pois, hoje, tenho que escutar discussões todos os dias e isso não é muito legal, me afeta muito, só queria que tudo voltasse a ser como antes.

Eu me sinto muito presa nos meus pensamentos, as vezes deixo de fazer, falar e até mesmo vestir algo por medo dos julgamentos, mesmo que esses mesmos pensamentos dizem a para mim que ninguém se importa comigo, sinto-me, presa numa teia de pensamentos, em meus pensamentos. Por isso, tenho medo de envelhecer e ficar com esse pensamento e sentimentos de que não fiz nada relevante na vida para mim, para as pessoas que estão ao meu redor, sinto-me presa num enorme labirinto e nem sei o que fazer para mudar isso.

- *Ivete* (nome fictício)

Meu nome é Ivete, tenho 16 anos, moro em Vila Velha, mas nasci em Vitória. Moro com meus pais e cresci frequentando muito a igreja, hoje estou bem distante.

Com 2 anos de idade sofri um pequeno acidente e quebrei umas das minhas pernas, mas graças a Deus, estou com meu pé inteiro. O que me aflige hoje é a ansiedade, ao depender do dia, tenho dificuldade até para dormir. Tenho uma mente muito perturbada, já pensei em suicídio e para falar a verdade já até tentei uma vez.

Algo que é muito presente em minha memória e volta e meia grita aos meus ouvidos aconteceu quando eu tinha apenas 11 anos, eu faço parte dos números, já fui vítima de racismo. Isso me deixa tão angustiada, parece que não pertencemos a sociedade, que somos seres inferiores. Hoje, mesmo essa situação em vivi, gritando muitas vezes para mim e me fazendo escrever sobre ela aqui, acredito que consigo lidar melhor agora, não sofro tanto como sofri no início. Sei que não posso me abater, as vezes acho que nem tenho tempo e direito a isso. Por isso, acho que gosto de ficar sozinha, de cantar, pois quando eu canto me sinto aliviada, pertencente a alguma coisa.

Essa questão do racismo já me fez pensar em não existir, já chorei várias vezes sozinha, já até pensei em me jogar na frente de algum carro, caminhão em movimento para ser atropelada e morrer. E, sabe o que é triste, é que isso é um pensamento e sentimento real, mas que as pessoas próximas nem imaginam porque não temos o hábito de falar da nossa vida, dos nossos pensamentos, dos nossos sentimentos, enfim falar da gente, não temos espaço para isso e nem aprendemos que isso é importante, muito pelo contrário, aprendi a ficar quieta, no meu canto para evitar risos, reprovações.

Sabe, eu tenho um vazio enorme dentro de mim, durante o dia tento me manter firme, mostrar que estou bem, mas quase todas as noites quando me encontro na solidão dos meus pensamentos eu apenas choro de tristeza porque não consigo encontrar a felicidade. Não sei isso acontece porque penso demais na minha vida. Pode ser, né.

Estou namorando e me perdi de paixão e, claro pretendo me casar com ele. Mas, isso queira ou não foi outro peso na minha porque sou controlada pelos meu pais, sempre me prendem dentro de casa, sem deixar ser eu mesma e não acredito que o meu namorado me ame, mas tenho certeza que isso vai se ajustar com o tempo. Mas, aprendi com a tertúlia dialógica que preciso me conhecer melhor, me amar em primeiro lugar e saber que eu sou capaz de ser feliz e que esta felicidade eu preciso buscar dentro de mim e nas coisas simples da vida e não esperar que alguém vai me conceder essa felicidade.

- *Cláudia* (nome fictício)

O meu nome é Cláudia e tenho 17 anos. Eu nasci e cresci no morro da bomba, em São Torquato, esse morro é muito perigoso tem intensa troca de tiro. Nós não podemos ficar na rua até tarde devido os constantes tiroteios, que ninguém sabe a hora, o dia que vai acontecer, então, o que me resta e a todos que lá moram é sempre ficar alertas.

Presenciei inúmeras vezes no momento de ir para escola troca de tiros entre traficantes e a rua repleta de crianças correndo tentando se proteger, sem saber para que lado correr.

Eu cresci sem pai e eu sou muito grata por isso, eu odeio o meu pai. E, não consigo pensar diferente dele. Eu o via todos os dias, sempre bêbado, caído na porta dos bares e o pessoal olhando com nojo. Este que as pessoas classificam como meu pai é um lixo de homem, não é exemplo para ninguém. Esse infeliz, colocou minha mãe para fora de casa quando estava me gestando e com uma filha de 5 anos, a minha irmã.

No entanto, apesar dessa história triste da minha infância eu sou muito feliz brinquei muito, fiz bastantes amigos e aproveitei muito em minha comunidade.

Eu amo muito a minha mãe ela é um exemplo de mulher, trabalhadora, conseguiu criar 4 filhos sozinha e este é um dos motivos que faz minha admiração por ela crescer.

Hoje, eu trabalho no Senac e estou muito feliz em trabalhar lá, pois eu aprendo todo dia um assunto novo e me sinto útil em fazer o que faço.

- *Daniella* (nome fictício)

A minha apresentação, o meu texto é uma reflexão da qual eu fui despertada, a conhecer-me, a buscar entender quem sou, porque eu sou o que sou e para qual caminho eu pretendo seguir, respeitando as regras sociais, mas resistindo as pressões que não fazem sentido na minha vida e não fazem sentido porque não fere a liberdade e o direito de ninguém, não é desrespeitoso com meus princípios, valores e não gera terror e constrangimentos a minha família.

Neste diário, escrevo e ao mesmo tempo grito em alto e bom som, que hoje em dia, infelizmente, eu não me sinto livre, não tenho liberdade para minhas próprias escolhas, não me sinto livre para me expressar, de pôr meus sentimentos para fora.

O entendimento que obtive com as aulas é que liberdade é expressão, é ser quem somos de forma honrosa e bela. Ao meu ver o motivo da liberdade não é apenas a roupa que quero vestir, o cabelo que por ventura queira mudar, isso para mim não é "nada" (claro que quero vestir o que eu quero...), mas pra mim o pior de viver neste estado de escravidão é, realmente, não se sentir liberta, sentir bem comigo mesma, de externamente quando for contar algo para alguém não medir as palavras, as formas, não esconder o que penso e sinto para que os receptores da minha mensagem não venham a me julgar.

Por isso, sei que é verdade que ainda não me conheço, que é verdade que eu achava que me conhecia, mas, portanto, também é uma verdade que estou consciente que preciso buscar algumas técnicas para além da sala de aula para me conhecer mais e melhor e, assim oferecer o meu melhor para as pessoas e o mundo.

Com isso, vejo que estava dormindo mesmo quando estava acordada, estava num estado de passividade na minha própria vida e isso acontecia porque deixava que as pessoas dissessem como deveria agir, comportar, pensar, por me retrair e deixar de fazer as coisas que eu gosto e não é vergonha para ninguém, por ficar presa em minha própria mente.

Percebi que mesmo em situações em que eu não estava bem, em situações horríveis que eu estava vivenciando e alguém demonstrasse precisar de mim, eu escondia a minha dor para tentar curar a dor dos outros. Parece que é mais fácil entender mais a dor do outro do que a nossa própria dor, para mim, as vezes curar outras pessoas é está me curando, por, mas que ninguém esteja ao meu lado, penso que é uma possibilidade "curar para ser curado", até porque estamos numa sociedade em que as pessoas estão ansiosas e adoecendo por questões mentais.

- *Gal* (nome fictício)

Meu nome é Gal, tenho 16 anos, nasci no dia 06 de outubro de 2005, quando minha mãe estava grávida ela passou por muito estresse com meu pai, porque ele era

usuário de drogas e devido ao uso dos entorpecentes, tinha muitas alucinações e ficava extremamente violento, chegando em diversas situações a agredia.

A minha mãe, infelizmente, teve depressão pós-parto no meu nascimento e, inclusive, chegou a me agredir fisicamente com dias de vida. A minha mãe precisa passar por um processo para se libertar do meu pai, mas não vejo ela resistindo, a vejo obediente demais, a vejo presa nos impulsos e desmandos do meu pai.

Uma sociedade machista que impõe uma certa escravidão as nós mulheres exige cada vez mais firmeza de nossa parte em todos os ambientes. Mas, precisamos buscar mudar essa realidade vejo que estudos voltados as essas questões são bem-vindas. Inclusive achei muito interessante o texto “A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade”, em especial, um trecho que diz: *um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar.* Nesse caso, o meu pai é mais um que se acha livre, mas não o é e talvez nunca descubra isso.

Quando eu completei 4 anos de vida, fui diagnosticada com tumor cerebral e não demorou para eu perdesse os movimentos de um lado do corpo e ficado vesga. Fiquei internada por muito tempo, conectada a diversos aparelhos e fazendo várias sessões de quimioterapia. No entanto, foi necessário fazer uma cirurgia para retirar o tumor. Os médicos disseram que era muito difícil eu sobreviver devido a agressividade do tumor, por isso não me davam esperança de vida. E, se por acaso eu sobrevivesse não deveria voltar a andar. Mas, eu acordei do coma induzido após a cirurgia e estou aqui podendo escrever sobre a minha história.

Ao iniciar minha adolescência fui vítima de abuso sexual e depois de muito tempo, mesmo com medo, contei para meu pai. Como neste período meus pais estavam separados e eu estava morando com minha mãe, meu pai foi imediatamente me buscar para eu morar com ele. Todos os meus familiares ficaram sabendo e o sentimento que já era os piores, conseguiu ficar ainda pior, pois todos me chamaram de mentirosa e começou ter muitas brigas entre meus familiares por causa disso. A minha mãe diz ter ficado muito triste e, por isso, me ligava todos os dias e para eu voltar para casa dela prometia muitas coisas. Assim, fui morar com ela, mas ela não

cumpriu nenhuma promessa feita. Por isso, fui morar com minha tia, o sonho dela era ser mãe.

Depois de muito tempo como tentante, ela conseguiu engravidar. Eu cuidei dela durante toda a gravidez, sempre estive ao lado dela nas idas as consultas e na realização do pré-natal. Quando o bebê nasceu todos achavam que eu era mãe dele pelo fato de estar sempre com eles em todos os lugares, de levá-los ao médico. E, quando o bebê estava com 8 meses, minha tia descobriu um câncer de mama e imediatamente iniciou com os tratamentos. Ela fez uma cirurgia na coluna e outra na mana, por isso, ficou na cadeira de rodas. Eu sempre fui suporte, a acompanha em todos os lugares, inclusive no hospital.

Em um certo dia fomos no casamento de um primo e depois do casamento tivemos que levá-la ao hospital porque estava sentido muito dor, a minha gritava de tanta dor foi muito triste presenciar tudo isso, até porque eu gostava muito dela. E, infelizmente, neste mesmo dia, ela veio a óbito e nós ficamos com o filho dela para cuidar. Hoje, eu me vejo com uma mãe dele e não necessariamente alguém que está ajudando a cuidar, pois sinto-me responsável por ele.

Eu sinto muito a falta da minha tia, acho que ainda não superei, acho que nem tive tempo para vivenciar o luto, eu sofro com isso. O filho da minha tia, meu primo, que considero um filho, está crescendo, as vezes ele pergunta sobre ela e sempre falamos dela para ele para que ele nunca esqueça a pessoa incrível que ela era.

A responsabilidade de cuidar do meu primo é toda minha, pois a minha mãe sempre usa a depressão como desculpa para não cuidar dele, em especial, nos momentos que está chorando.

Daí pergunto: Sou livre? Estou sendo educado para lidar com as opressões impostas socialmente? A resposta é simples: não. Eu não pude nem ser criança, não tenho tempo, momentos para pensar em mim, estou há muito tempo cuidando dos outros e pensando nos outros. Se não cuido de mim será que cuido direito dos outros? Essa é a pergunta que neste momento estou pensando e ainda não tenho uma resposta para dar.

- *Marieta* (nome fictício)

Olá, meu nome é Marieta, nasci no ano de 2006. Eu moro no mesmo bairro desde que nasci e minha família é muito religiosa, todo dia temos algum compromisso na igreja, mal conseguimos respirar.

Quando fiz 14 anos resolvi sair um pouco com meus amigos e curtir sem precisar pensar a todo instante se o que estava fazendo era pecado ou errado, a vida religiosa estava demais para mim, queria ser uma adolescente normal, viver a minha vida fora da tutela do pastor ou de um Deus severo, queria me divertir, ir em festas como as outras garotas porque na minha cabeça uma criança de 14 anos teria que começar a usufruir dessa liberdade, com responsabilidade, mas livre

Mas, agora com 16 anos minha forma de pensar sobre esse assunto não mudou muito, a não ser o fato de que hoje eu entendo que para sair, se divertir numa festinha, por exemplo, preciso estar fora de uma igreja ou religião. E, sabe, vejo que as coisas assim se tornam bem mais suaves, mais simples. Fico me perguntando o porquê não podemos nos divertir e sermos de Deus ao mesmo tempo. Na minha igreja ou se é pertencente a ela e conseqüentemente de Deus ou se é uma ou se é do mundo e sem salvação. Sem muitas opções para se viver, né. Sem liberdade para ser.

Mesmo optando por estar mais distante da igreja, eu ainda continuo me sentindo presa, sem liberdade, controlada. Mas, acredito que tudo isso é fruto desta sociedade doente e vazia das possibilidades de ser. Para ser livre penso que deveria que que existir menos preconceito, claro o ideal e bom, seria se não houvesse nenhuma fração de preconceito, mas isso parece muito distante do real, parece quase impossível, seria necessária muita dedicação para formar as novas gerações para a tolerância, o respeito, dentro outras questões.

O preconceito, a meu ver, está factualmente relacionado ao medo de ser quem se é, se mostrar verdadeiramente. Pelo o pouco que me conheço, eu não escapo deste

medo. Eu sei que não me conheço 100%, por mais que eu queira e que a cada dia eu busco por esse conhecimento.

Sinto-me livre quando escrevo, quando estou tocando algum instrumento, quando saio com meus amigos ou até mesmo sozinha para pinchar algumas letras de rap seja nacional ou da gringa, quando faço alguns desenhos e, essa para mim é a melhor parte, porque assim, consigo expressar bem meus sentimentos, quando estou fazendo essas coisas nem vejo o tempo passar.

Escrever me alivia e consigo entender o que sinto depois que leio o meu texto. Faço poemas vou deixar um aqui. Não está perfeito, mas fiz num momento meio sinistro da minha vida.

Você

Te vejo, mas não te enxergo

Te toco, mas não te sinto

Te quero, mas não te desejo

Te gosto, mas não te amo.

- *Rebeca* (nome fictício)

Olá, meu nome é Rebeca, nasci na cidade de Vitória, no dia 03 de dezembro de 2002. Eu moro com minha mãe, meu pai e meu irmão, meus pais sempre me educaram de uma forma rígida e entendo que querendo o melhor para mim e meu irmão. Apesar que depois que fui criando uma certa idade as coisas mudaram um pouco na relação minha com meu pai, já não temos uma relação boa como tínhamos tempos atrás, busco ficar bem com isso e penso que isso até normal, mas é meio difícil, muito estranho porque percebo que essa mudança se dá pelo fato que hoje estou mais autônoma e jovem conhecendo e explorando as possibilidades que o mundo nos oferece.

Mesmo neste período pandêmico, eu comecei a trabalhar. Tenho como projeto de vida ser independente financeira dos meus pais, quero ter meu próprio dinheiro. Para isso, resolvi cuidar do meu primo (ser babá). E, neste início de ano comecei a trabalhar como menor aprendiz e, ainda quando tenho tempo e no final de semana faço unha. Gosto de pensar no meu futuro, na minha independência e acho que isso assusta o meu pai ao invés de despertar nele o orgulho de ter uma filha decidida, firme, autônoma e com vontade de se dar bem na vida.

Isso foi um pequeno resumo sobre minha vida, pois não gosto muito de falar sobre, acho que não tem nada demais falar, mas acho que é coisa minha, nunca tive muito espaço para isso por isso acho que hoje não me sinto muito a vontade, até porque minha vida não tem muita coisa interessante. Espero que entendam.

- *Helena* (nome fictício)

Meu nome é Helena, nasci no dia 18 de janeiro de 2005. Não tenho muito o que falar sobre a minha vida, mas vou tentar resumir um pouco aqui.

Sou irmã mais velha dos meus irmãos e moro com minha mãe. Pois, sou filha de pais separados. Eles se separaram quando eu era bem pequena. Sou a menor da minha família, sou a única mulher jovem entre 8 primos homens.

Eu trabalho desde 14 anos de idade, e sempre fui uma pessoa determinada, sempre foquei nos meus objetivos, sempre gostei de ajudar as pessoas, e com os trabalhos que conseguia sempre ajudava minha mãe em tudo.

Houve momentos da minha vida que eu e minha mãe passamos por muitas dificuldades, mas nunca desistimos de ir atrás das coisas que desejamos. Essas dificuldades que enfrentamos nos fizeram fortes e resilientes para enfrentar os desafios na vida, inclusive por sermos mulheres.

Depois de muito tempo passando dificuldades, as coisas começaram a se acertar. Minha mãe conseguiu um emprego na área que ela se formou (enfermeira) e, a

partir dessa oportunidade, conseguimos nos firmar, nos estabelecer na vida. Hoje em dia, estamos muito bem, graças a Deus. Estamos resistindo e continuaremos!

- *Juliana* (nome fictício)

Eu sou a Juliana, nasci em 2007, quase 3 anos depois que os meus pais se conheceram. O meu pai não é brasileiro, ele nasceu na Noruega, no norte europeu. Minha mãe é mineira, negra e é a mulher mais forte que eu conheço.

Bom, eu nunca fui muito de ler, embora fosse ótima na disciplina de língua portuguesa. Na pandemia eu decidi tentar coisa novas. Comecei a ler mais, no final de 2020 eu já deveria ter lido uns 40 livros. Decidi aprender de vez o inglês, que sempre foi meu sonho por causa do meu pai (já que ele tinha dificuldades no português, e todas as vezes que eu ia falar com ele minha mãe tinha que explicar para ele em inglês).

Agora estou aprendendo espanhol (já estou em nível intermediário) e as próximas línguas é norueguês e dinamarquês. Mas, o que eu mais gostei foi começar a escrever poemas e poesias, já tenho até um livro no aplicativo wattpad. Foi a melhor coisa que aconteceu em muito tempo.

Nasci no município de Vila Velha, branca e careca, sim, careca. Tive uma infância boa e diferente ao mesmo tempo, não vou entrar em detalhes aqui. Pois, não quero falar do passado, minha melhor fase está sendo o presente. Nunca me senti tão bem.

- *Emicida* (nome fictício)

Eu sou o Emicida, nasci as quatro horas da madrugada do dia vinte e dois de março do ano de 2006, com dois meses de idade eu fui diagnosticado com dermatite atópica, e isso me impediu de fazer coisa simples, pois se eu soasse muito, desencadeava uma coceira insuportável e devido a isso, eu tenho algumas manchas vermelhas pelo corpo, além de algumas feridas.

Desde pequeno eu sempre fui muito bem ensinado, então eu era mais comportado do que as outras crianças e eu quase nunca fazia birra, quando pequeno meus pais me colocaram para estudar em uma escola particular, eu era bolsista.

Embora eu fosse muito comportado, vejo que isso era reflexo da minha timidez. Isso sempre me atrapalhou e me atrapalha até hoje, tanto para fazer amigos, apresentar trabalhos na sala. O que para algumas pessoas possa parecer algo medíocre de tão fácil, para mim era uma missão impossível.

Durante a pandemia a minha escola e as demais pararam com as aulas presenciais, embora não tenha me afetado esse fechamento, ficar em casa fez eu desenvolver crises de ansiedade e, atualmente eu estou fazendo terapia para buscar curar a ansiedade e descobrir o que me faz ser tão tímido, assim me ajudar a me conhecer um pouco melhor.

- *Neymar* (nome fictício)

Meu nome é Neymar, minha vida iniciou no dia 23 de dezembro de 2004, quase véspera de Natal, estava uma bagunça nesse dia por conta que tinha muita coisa para arrumar para o Natal, segundo minha mãe.

Eu tive uma vida não tão tranquila como outras crianças, sempre vivi em um ambiente tóxico, onde eu não podia falar, era só escutar, nunca podia falar como me sentia, sempre vivia com um sorriso falso no rosto. E foi nesse momento, acredito eu, que criei alguns problemas de falar para as pessoas como eu me sentia, quando me perguntavam como eu estava e eu fala "que está tudo bem", nunca estava bem e mesmo se eu tentar falar, acho que nunca vou conseguir.

No entanto, no meu ambiente escolar, sempre fui um bom aluno. Nunca tinha reprovado até 2020 chegar a pandemia e termos que estudar de casa. As aulas até voltaram para o presencial, mas eu não podia ir para escola porque a minha avó e meu irmão são portadores de doenças crônicas e, acredito que só por conta disso reprovei. Apesar do meu bom histórico a escola pouco fez para reconsiderar a reprovação e me ajudar.

Sigo buscando coragem para falar dos meus sentimentos e conhecer melhor o meu eu.

- *Adriana* (nome fictício)

Prazer, eu sou a Adriana, minha antiga morada era o lugar onde eu via paz, tranquilidade. Eu amava esse lugar, uma cidade pequena no interior, onde de tudo que era natural eu tinha contato, eu montava em cavalos, reunia as baias, nadava em rios e comia frutas do pé de árvores frutíferas, tinha piscina, casa na árvore, compra e diversas outras coisas, tinha uma liberdade maior de viver e andar, sem perigo, sem medo.

Claro que tinha seus lados ruins, era longe da cidade onde minha família morava, mas sempre todos estavam ali e sinto muita saudade deste lugar. Lá eu conseguia encontrar paz, a pureza do campo estava lá, sem poluição, com um belo céu e um ar puro.

Nasci na cidade de Guarapari em 16 de maio de 2006, morei por alguns anos com meu pai, mãe, avós e tios. Mas, logo após meus pais se separaram, fiquei morando com minha avó. Passei por umas coisas ruins que meus avós decidiram me enviar para morar com minha mãe, desde então, estou com minha mãe e, graças a Deus, não passo por nada daquilo que eu passava antes. No entanto, mesmo assim passo por alguns sufocos, por conta de só morar eu e minha mãe, uma mulher sozinha com filha na sociedade, vocês sabem que não é fácil.

Não me vejo livre, sinto que sou controlada. Mas, acho que é muito difícil você não se sentir controlada nesta sociedade que julga e emite muita opinião sobre a vida alheia, até mesmo com opiniões raivosas. Vejo que sempre vamos nos preocupar com as opiniões negativas, isso nos afeta. Parece que sou controlada por algum inimigo imaginário porque estou sempre preocupado com o que as pessoas vão falar de mim, mesmo as pessoas não estarem nem aí.

Por isso, não sei dizer se me conheço, mas as vezes tento provar para as pessoas que sei e busco mostrar para eles algo que nem mesmo eu acreditava sobre mim mesmo, ou seja, quero mostrar que sou um tigre, mesmo a minha mente e meu corpo dizer que sou uma gatinha muito fraca e que já consumiu muito das suas 7 vidas.

O que eu sei é que as vezes eu busco controlar, dominar, mandar nas pessoas e nem sei como mudar isso em mim, não encontro um caminho. Pois, o caminho que até então fui apresentada foi o de controlar para não ser controlada.

PARA NÃO CONCLUIR

A presente pesquisa produziu reflexões a partir de apenas um fragmento do pensamento do filósofo francês Michel Foucault, atendo-se à noção do cuidado de si. O que apresentamos aqui foi sugerir uma nova perspectiva teórica e uma nova possibilidade de ensino que reativassem no jovem o poder da vida, de resistir e existir. Para isso, buscamos, num viés foucaultiano, entender a genealogia das práticas pedagógicas que se fazem presentes no chão das escolas e, com isso, procuramos elucidar como essas práticas poderiam interagir com a prática do cuidado de si, possibilitando aos estudantes um ensaio filosófico em cujo centro estivesse a própria vida.

Por isso, o meu convite aos professores de Filosofia para “correr o risco de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação” (GALLO, 2006, p. 188).

Para tanto, é importante saber que quando Foucault nos diz das possibilidades de um indivíduo conduzir-se moralmente, quer, a partir disso, marcar a proximidade que enxerga entre moral e ética: conduzir-se moralmente implicava, ao mesmo tempo, uma relação ética consigo mesmo, uma vez que toda ação moral repercutia numa ação sobre si, estabelecia para si certo modo de ser que valeria como realização moral dele mesmo. O sujeito passava a agir sobre si mesmo, procurando conhecer-se, controlar-se, pôr-se à prova, aperfeiçoar-se, transformar-se:

Em suma, para ser dita ‘moral’ uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente ‘consciência de si’, mas constituição de si enquanto ‘sujeito moral’, na qual o sujeito circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral [...]. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição moral de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem ‘modos de subjetivação’, sem uma ‘ascética’ ou sem ‘práticas de si’ que as apoiem (FOUCAULT, 1998, p. 37).

O processo formativo que retoma a estética da existência e se orienta por uma pragmática de si, estabelece-se como uma “atitude de vida, frente a si, os outros e o

mundo”, pois encerra um “conjunto de práticas dialógicas pelas quais alguém deve passar para transformar-se e assim ter acesso à verdade” (KOHAN, 2008, p. 79). A retomada do cuidado de si da Filosofia socrática constitui-se também como um cuidado com os outros porque a educação filosófica somente é possível no ato de compartilhar o caminho do ensinamento e da aprendizagem com os outros.

A partir do que expusemos acerca do ensino e da problemática da subjetividade, poderíamos nos perguntar o que estamos querendo com essa discussão: fazer uma crítica ao conhecimento? Fazer uma crítica ao ensino atual? Parece-nos que nem uma coisa nem outra.

Talvez estejamos querendo problematizar o lugar-comum onde nos colocamos como professor e onde colocamos o aluno, como alguém que precisava ser formado para se emancipar ao se acreditar que é pela formação que o aluno poderia tornar-se sujeito consciente de seus atos e deixar de ser um objeto de manipulação.

Desse modo, podemos pensar com Foucault o ensino da Filosofia como um movimento que, escapando da imagem do pensamento, nos remeta para a problematização do presente e de nós mesmos.

Para Foucault, o *conhece-te a ti mesmo* socrático é uma consequência do cuidado de si. O preceito principal proposto por Sócrates é o cuidar de si, e um desses cuidados deve ser o de conhecer-se a si mesmo, cuja regra geral poderia ser entendida da seguinte maneira: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (Foucault, 2006a, p.6). É justamente sobre o preceito do cuidado de si, como uma prática de si, que o *conhece-te a ti mesmo* deve fundar-se, em especial, nestes tempos pós-modernos, pois como sinaliza HAN (2017), a sociedade disciplinar de Foucault vai perdendo espaço para a sociedade do desempenho. Isso significa que

No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados.

A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho aponta para a continuidade de um nível. Já habita, naturalmente, o

inconsciente social, o desejo de maximizar a produção. A partir de determinado ponto da produtividade, a técnica disciplinar ou o esquema negativo da proibição se choca rapidamente com seus limites. Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade (HAN, 2017, p. 25-26).

Assim, o cuidado de si pode, então, ser pensado sob três perspectivas que se correlacionam. Primeiramente, como uma atitude geral diante de si e do mundo: encarar as coisas, estar no mundo, praticar ações e se relacionar com o outro, constituindo-se como uma atitude filosófica de cuidar. Assim, “a epiméleia heautoû é uma atitude – para consigo, para com o outro, para com o mundo” (Foucault, 2006a, p.14). Em um segundo momento, o cuidado seria uma atenção, um olhar atento para o que acontece. Segundo Foucault, “O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (ibidem, p. 14). Estar atento ao que se passa consigo e com o mundo, de tal modo que isso ocorra como um exercício de cuidado e de pensamento. Em terceiro lugar, implica uma transformação de si, isto é, uma modificação dos modos de agir no mundo e de nos relacionarmos com ele, o que não designa simplesmente um voltar a atenção para si, mas, a partir dessa mesma atenção, sobretudo um modificar-se.

Ao voltar seu olhar para seu tempo presente, e para a problematização do cuidado de si mesmo, Foucault coloca em questão a excessiva preocupação com o conhecimento que se tornou um imperativo na atualidade. Se não conhecermos, não seremos respeitados. Se não conhecermos, não seremos cidadãos. A pergunta a respeito do que somos se relaciona necessariamente com o que conhecemos, ou seja, com o conteúdo de nosso conhecimento. Só podemos ser algo se ascendermos ao conhecimento sobre algo.

Assim, cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um *estilo de vida* em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados em uma possibilidade de invenção de si mesmo no pensamento filosófico. Talvez esse

seja o lugar onde precisamos nos colocar como professores de Filosofia em nosso ofício de ensinar: um lugar onde o cuidado de si e dos outros, e o cuidado com nossos pensamentos e com os dos outros prevaleça em relação aos conhecimentos a serem transmitidos. Melhor dizendo, onde os “outros conhecimentos” sejam experienciados em razão da criação de condições de se ter um melhor cuidado de si e dos outros.

Nesse sentido, podemos pensar o ensino da Filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte.

Cuidar de si e cuidar do outro para que a vida seja criada como uma arte não pode ter como objetivo um fim outro que não uma intensa relação com o próprio presente. Essa relação não pode ser encontrada em um lugar ideal ou abstrato, mas no interior da imanência onde esse processo de subjetivação se dá. Por isso, é necessário esse constante ensaio, esse constante ensaiar-se, para que o saber (entendido como sabor) seja alcançado: ensaiar-se na vida como uma obra de arte.

Portanto, acreditamos que

Esse universo-mercadoria não é mais apropriado para se morar. Ele perdeu toda relação para com o divino, para com o sagrado, com o mistério, com o infinito, com o supremo, com o elevado. Perdemos toda capacidade de admiração. Vivemos numa loja mercantil transparente, onde nós próprios, enquanto clientes transparentes, somos supervisionados e governados. Já é tempo de rompermos com essa casa mercantil. Já é hora de transformar essa casa mercantil novamente numa moradia, numa casa de festas, onde valha mesmo a pena viver (HAN, 2017, p.128).

E isso pode ser possível quando transformamos o ensino e o mundo numa cidade de sábios – sábios que cuidam de si.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima. **Ensino de Filosofia e resistência**. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s/n], 2012.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia – um livro para professores**. 1ª ed. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ABDALLA, Maurício. **Como ensinar Filosofia? O desafio do filósofo-educador**. 1º ed. São Paulo: Mercuryo Novo Tempo, 2009.

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARROYO, M. G. **Repensar o Ensino Médio: Por quê?** In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 57-73.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCIA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. Trad. Paula Ladeira Prates. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1964.

_____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramento; Brasília: INL, 1976.

AZEVEDO, Fernando (et.al). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARRETO, Tobias. **Estudos de Filosofia**. 2º ed. São Paulo, Grijalbo; Brasília, INL, 1977.

BITTENCOURT, Renato. **Revista Espaço Acadêmico** – nº 171 – Agosto de 2015 .– Mensal. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ScquRYU_4tkJ:https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/28594/14965/&cd=17&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br . Acessado em: 04 de abril de 2022. P 26 a 37.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.

_____. **Filosofia: Ensino Médio**, Brasília: Secretaria de educação básica, 2010.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> . Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 setembro 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC. [s.d.] Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília/DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 2 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

CAMPOS, Fernando Arruda. **Tomismo e Neotomismo no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1968.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de motivos**. Ministério da Educação e da Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1931.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CEPPAS, F. **Anotações sobre a “formação filosófica” no Brasil e o ensino de Filosofia**. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. *Ensino de Filosofia, teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix. 1960

_____. 1967. **Contribuição à História das Ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

COSTA, V. P. & COSTA, D. F. **Trajetória da presença-ausência do ensino de Filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos**. PRISMA, Vol. 2, Nº 2, jul. / dez. de 2020, pp. 1 – 23.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DURAN. M. R. C, **Ecletismo e retórica na Filosofia brasileira: de Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846) ao frei Francisco do Monte Alverne (1784-1858)**, in Almanack. Guarulhos, n.09, p.115-135, abril de 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320150909> . Acessado em: 05/01/2022.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. and VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje – transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2002.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **Resolução 3.777 – Normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo**, 2014. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf> . Acessado em 10 de março de 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da EEEFM Adolfina Zamprogno; 2020-2025**.

FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Sílvio; FERREIRA, Silvestre Pinheiro. **Preleções filosóficas sobre a teoria do discurso e da linguagem, a estética, a diceósina e a cosmologia**. Organização e Introdução a cargo de Antônio Paim. 2a. Edição. São Paulo: Grijalbo, 1970.

FLECHA, Ramon. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R; MELLO, R.R. **A transformação da gestão e da aprendizagem com base em evidências**. Revista Pátio. Ano XXI, maio-junho de 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Microfísica do Poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **O governo de si e dos outros**. Trad. Eduardo Brandão; São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Col. Ditos e escritos: Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p.177-191.

_____. **As técnicas de si**. Col. Ditos e escritos: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. v. 9. p. 264-296.

_____. **A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade**. In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Verdade e subjectividade (Howison Lectures)**. Revista de Comunicação e linguagem. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

_____. **Conversa com Michel Foucault. Repensar a política**. (A. Pessoa, Trad.) (pp. 289-347) Rio de Janeiro: Forense Universitária, (2010a). (Trabalho original publicado 1980).

_____. **O Sujeito e o Poder**. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, P., & MACEDO, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLINA, S. A disciplina Filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio, CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: ed. Unijuí, 2004.

_____. **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Metodologia do ensino de Filosofia: Uma didática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Cuidar de Si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2006.

_____. **A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In: Revista Ethica. Rio de Janeiro. V. 13, N.1. 2006.

GENOVESI, Antonio. **As instituições de lógica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio Documentário, 1977.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**, 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HAN, B-C. **Sociedade do Cansaço**. 2ª ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2017.

KOHAN, Walter. **O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cad. CEDES, Vol 24, nº 64, Campinas; p. 257-284, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cjCfPXS6th5jS3Gcgqb3m3j/?format=pdf&lang=pt> . Acessado em: 10 de novembro de 2020.

_____. **Subjetivação, Educação e Filosofia**. Perspectiva, Florianópolis, v.18, n.34, 143-158, Jul/Dez., 2000.

_____. **Entre Deleuze e Educação: notas para uma política do pensamento**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p.123 130, Jul./Dez., 2008.

KOHAN, W. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter. **A Filosofia no Ensino Médio**. Brasília: Ed. da UnB, 1999.

LEÃO. Geraldo. **O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?** Educação em Revista. Belo Horizonte, n.34. e177494. 2018.

MAGALHÃES. B. R (Orgs). **Michel Foucault: Sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MAXWELL, K. (1989). **Conjuração mineira: novos aspectos**. Artigos assinados. Scielo. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000200002> . Acessado em 10 de jul de 2021.

MARGUTTI, P. **História da Filosofia do Brasil. O período colonial (1500 – 1822)**. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **História da Filosofia do Brasil. A ruptura iluminista (1808 – 1843)**. São Paulo: Loyola, 2020a.

MELLO, R.R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MORAES FILHO, Evaristo. **O Ensino de Filosofia no Brasil**. Decimália, Rio de Janeiro, [s.n.],1959.

PAIVA, Jair Miranda de & PIOL, Andréa Scopel. **O ensino de Filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas às perspectivas filosóficas**. Sophia, Colección de Filosofia de la Educación, 19(2), pp. 227-250, 2015.

PAGNI, Pedro Angelo. **O Cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações**. In: SOUZA, L. A. F.; SABATINE, T. T.;

PORTOCARRERO, Vera. Reabilitação da concepção de Filosofia como ascese no pensamento tardio de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte, BH: Autêntica, 2006.

PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e. **Apontamentos para educação de hum menino nobre**. Lisboa: Officina de Joseph Antonio da Sylva, impressor da academia Real, 1734.

RATIO atque Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel, **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 56. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHMITZ, Egídio. **Os Jesuítas e a Educação**. São Leopoldo - RS: Unisinos, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

Soler, M. (2001). **Dialogic reading: A new understanding of the reading event**. Tese de doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de

Harvard, disponível em: <http://www.lib.umi.com/dissertations>. Acessado em 08 de março de 2019.

STEPHAN, Cassiana Lopes; BOGANIKA, Luciane. **REVISTA FILOSÓFICA DE COIMBRA**. Vol. 26 - número 51; março, 2017. pp. 183-204.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

Universidade de Barcelona. CREA. **Formação em Comunidade de Aprendizagem. Módulo 7 – Tertúlias Dialógicas**. Community of Research on Excellence for All, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_7_-_tertulias_dialogicas.pdf . Acessado em 04/04/2022.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Governamentalidades, neoliberalismo e educação**. In: BRANCO, G.C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). Foucault – Filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VERNEY, Antônio. **Verdadeiro método de estudar, para ser útil à República, e à Igreja: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal**. Valença: Oficina de Antônio Balle, 1746.

FILME

Escritores da Liberdade. Filme baseado na vida real - Drama. Direção: Richard Lagravenese. EUA, 2007, 123 min, Netflix.

ANEXO 1 – AGENDA DO 3º CICLO DE 2018

 Ciclos de Acompanhamento

**ESCOLA
VIVA**

3º CICLO: Objetivos

Garantir a consolidação no domínio, entendimento e **correta aplicação** do Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico com ênfase na Parte Diversificada e as implicações na trajetória da Escola.

Foco

- Verificar os resultados da implantação do Plano de Ação e desdobramento aos Programas de Ação.
- Verificar os resultados na formação dos estudantes.
- Reconhecer as boas práticas e recomendar ações contínuas de melhoria.

Abordagem

- Verificar a efetividade dos meios utilizados pela Equipe Escolar na consecução dos resultados.
- Revisar com toda a equipe + estudantes o que já foi feito e planejar o futuro (usar resultados do ICE Café)
- Apoiar nas dúvidas, orientar e ajustar as iniciativas da Escola.

 Ciclos de Acompanhamento

**ESCOLA
VIVA**

Agenda do 3º Ciclo de Acompanhamento 2018

1. Reunião com a Equipe de Direção:

Abertura: repassar a agenda da visita.

- Verificar o quadro de monitoramento do 1º semestre (*)

2. Organização da Gestão Escolar:

- Verificar a gestão dos processos meios da Escola (se há pendências nos processos de apoio como: alimentação, manutenção, secretaria escolar etc).
- Verificar as iniciativas da relação com comunidade e parceiros **notadamente as práticas de Comunidade de Aprendizagem na escola, com foco na implementação das Comissões Mistas (*)**.

3. Reunião com a Equipe de Direção e Equipe Escolar:

- Verificar o Plano de Ação da Escola. Resultado 1º semestre (*).
- Verificar o acompanhamento pela Direção dos PAs da Equipe (*).
- Verificar os temas: processo de nivelamento (*), **implementação de Grupos Interativos (*), implementação de Tertúlias (*)** resultado das Eletivas e planejamento e desenvolvimento das Eletivas para II semestre.
- Verificar a organização e desenvolvimento das aulas PV e desenvolvimento dos Clubes de Protagonismo (*).
- Falar sobre a Campanha Eu Quero Minha Biblioteca e deixar material impresso (*).

 Ciclos de Acompanhamento

**ESCOLA
VIVA**

Agenda do 3º Ciclo de Acompanhamento 2018

4. Encontro com estudantes, com os líderes de turma e presidente de Clubes:

- Verificar as práticas e vivências em Protagonismo. Ver plano de ação de Clubes de Protagonismo (*).
- Discutir sobre o desenvolvimento do processo de nivelamento (*).
- Verificar o aproveitamento das aulas de PV.
- Verificar para estudantes do 3º ano aproveitamento das aulas do Pós Médio (*)
- **Verificar junto aos estudantes a participação nos Grupos Interativos e nas Tertúlias (*)**

5. Sessão de fechamento:

- Recomendar a realização da revisão sobre as atividades desenvolvidas até o momento.
- Definir em comum acordo os pontos de melhorias que a Escola se compromete a trabalhar até a próxima visita (*).
- Elaborar o relatório de visita.

ANEXO 2 – EMENTA DA ELETIVA



GOVERNO DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO VILA VELHA
EEEFM ADOLFINA ZAMPROGNO

Rua Sebastiao Gaiba,12 - Vila Garrido - Vila Velha – ESCEP: 29116-300 Fone: (027) 3359-1303
Email: escolaadolfina@sedu.es.gov.br

UNIDADE CURRICULAR - ELETIVA 2022

TÍTULO

PROJETO DE AÇÃO SOCIAL “Amor ao Próximo”

UNIDADE CURRICULAR

SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

PROFESSORES

NEIDE MARIA DE FARIA E LEANDRO PRATES SILVA

JUSTIFICATIVA

No mundo contemporâneo percebe-se a cada dia que passa o distanciamento das pessoas nas relações sociais. Com o avanço tecnológico o estreitamento das distâncias através das redes sociais propiciados pela internet tem deixado de lado proximidade humana. A dor do outro se torna irrelevante para muitos. A escola é o lugar onde se cultivam valores humanos. É preciso ensinar a ver o outro, a se colocar no lugar do outro, a sentir a dor do outro, a ter empatia, solidariedade e responsabilidade social. E esse é um dos motivos que se fez necessário a criação desse projeto: onde o aluno possa ser o autor, o protagonista da ação. É ele quem vai pensar, elaborar e conduzir todo o processo: desde a escolha da instituição ou das pessoas, o nome do projeto, o processo de formação, como ele será colocado em prática, a arrecadação das doações, a divulgação e a culminância com a entrega das doações e a programação do dia da entrega, com um lanche e com as atividades lúdicas de acordo com o público alvo escolhido.

E é nas disciplinas de Sociologia e Filosofia que se encontram o suporte para que tal projeto seja criado e colocado em prática. Os professores serão apenas os condutores do processo,

cuidando da orientação dos alunos no sentido de que eles encontrem a autonomia e o caminho correto para a ação protagonista. Cabe a aletiva explicitar os valores, e os conceitos necessários para possibilitar o aluno o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que o projeto alcance o objetivo final: a arrecadação de doações para uma instituição social/pessoas e a sua entrega num dia especial onde os mesmos irão vivenciar a experiência in loco, ou seja na instituição/comunidade escolhida. O contato com as pessoas que ali vivem, o ouvir suas experiências de vida, relatos torna o projeto um espaço de troca de experiências.

Esse projeto por ser produzido pelos alunos tem como característica a flexibilidade e a autonomia de escolha e decisões, pois são os alunos quem fazem o processo acontecer, desde a escolha do nome até a programação final. Ele será unico, marcado pela identidade daquele grupo e a cada nova edição se renovará no olhar de seus novos executores.

Por isso, eles decidiram, acolher o professor Leandro Prates na realização de sua pesquisa de mestrado, pois viram a importância e a necessidade de antes mesmo cuidar do outro, cuidar de si.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Conhecer as diversas realidades sociais no campo da assistência social através de entidades privadas/publicas/comunidades que cuidam de pessoas que foram abandonadas, sofreram maus tratos ou violência, seja pela família ou pelo poder público, e também pessoas/famílias que esteja necessitando de ajuda no campo social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ensinar ao aluno como se elabora um projeto de intervenção social (todo o processo desde a criação do slogan, passando pela escolha da entidade, contatos para marcação da visita, definição das formas de arrecadação do que se necessita, divulgação do projeto, triagem do que é arrecadado e embalagem, culminando com a programação da visita para a entrega das doações e demais programações) que promova mudanças significativas em um ambiente socialmente desfavorecido e nas pessoas que ali vivem propiciando uma experiência positiva.
- Propiciar ao aluno integrar, interagir e socializar no sentido de construir valores, sentimentos e experiências vivenciais no trato com o próximo e com seus colegas de escola.
- Construir coletivamente o protagonismo, a autonomia, a liderança e a tomada de decisões.

- Possibilitar aos estudantes a participação na pesquisa do professor Leandro Prates sobre o Cuidado de Si do filósofo Michel Foucault.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS (BNCC – ÁREA HUMANAS)

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

HABILIDADES

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

HABILIDADES

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de

vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Abordaremos na construção do projeto alguns conceitos, tais como: Direitos civis e sociais, assistência social, violações a declaração dos Direitos Humanos, formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação. Noções de justiça, igualdade e fraternidade, princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. Construção de valores: sentimentos de autoconhecimento, autoestima, autoconfiança e empatia. Experiências vivenciais no trato com o próximo e com a comunidade escolar. Protagonismo, autonomia, liderança e a tomada de decisões. Respeito às diferenças. E, por fim, com a pesquisa, Cuidado de Si.

METODOLOGIA

O projeto tem como meta envolver não só os alunos da eletiva proposta, mas toda a comunidade escolar. O público dessa eletiva são basicamente adolescentes, com poucas informações sobre atribuições, responsabilidade, comprometimento e importância da ação social na prática escolar e em suas comunidades.

O desenvolvimento do projeto é sui generis, pois é necessário muito mais que técnica para colocar esse projeto em prática, necessita que haja sentimento de amor ao próximo, portanto, é preciso que ao aceitar a tarefa a turma entenda o que dela demandará. O ingrediente maior é o amor, é o coração, é o sentimento de reciprocidade, de empatia com o outro. Se colocar no lugar do outro.

A primeira fase do projeto será a montagem das equipes responsáveis e do esboço de cada parte desse projeto (será detalhado assim que for se constituindo pelos alunos). Uma diretoria será criada e escolhida pelos próprios alunos. É ela quem vai conduzir e encabeçar o projeto. Ela será composta dos cargos de presidente e vice-presidente que responderão direto a professora que será a coordenadora geral do projeto. Esses serão os líderes principais do

projeto. Serão montados grupos de alunos que ficarão responsáveis por cuidar da criação do slogan e da logomarca, divulgação do projeto, da arrecadação das doações, da triagem das doações, do lanche coletivo, da programação social, do transporte etc.

A equipe responsável pela divulgação do projeto fará uma chamada nas salas de aula, em todas as turmas convidando os demais alunos que quiserem fazer parte do projeto e terá como meta envolver os demais colegas das outras salas integrando-os ao projeto envolvendo assim toda a escola (alunos, professores, pedagogos e demais profissionais que atuam nesta escola nos três turnos: matutino, vespertino e noturno). Algumas das atividades que poderão ser propostas será a promoção de gincanas, rifas a fim de arrecadar o que é necessário a (s) instituição (ões)/comunidade/família escolhida. Também produzira panfletos com as informações necessárias sobre o projeto e os pontos de coleta das doações.

RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS

- Computadores
- Papel cenário/cartão/EVA/TNT para a construção dos cartazes de divulgação do projeto,
- Fita adesiva, barbante, pincéis atômicos, tintas, régua, tesouras.
- Xerox para a confecção dos panfletos e material de divulgação,
- Caixas de papelão e sacolas para acondicionar a doações recebidas
- Verba para onibus para entrega das doações no local escolhido pelos alunos
- Verba para o Lanche que será compartilhado com as pessoas do local escolhido pelos alunos

PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA

A duração deste projeto é de um trimestre, iniciando-se com as aulas eletivas e terminando (a data ainda será marcada) com a entrega das doações na (s) entidade (s)/comunidade/pessoas escolhidas pelos alunos e a produção de um livro das autobiografias escritas pelos alunos.

AValiação

A avaliação será qualitativa e processual. Ela mensurará o grau das aquisições, tais como, socialização, interação, participação, trabalho em equipe. Esses conhecimentos que o aluno conseguirá com as atividades durante a construção do projeto. A cada etapa vencida será atribuída uma avaliação de desempenho (**ruim, regular, bom, ótimo**) levando-se em conta o grau de envolvimento e participação em todas as fases do projeto e na conclusão das atividades desenvolvidas por cada grupo e conduzidas pela professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Textos produzidos pela professora

Videos do Youtube

Documentário “Lugar de toda a pobreza”

FOUCAULT, Michel. **A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade**. In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

<p>Excelência em Gestão Gestores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diretora movimentou as recomendações do 3º ciclo. • MMP de Estudo Orientado: da maturidade 4, no 3º ciclo caminharam para a maturidade 5 neste ciclo. • MMP de Eletivas: da maturidade 4 no 3º ciclo caminharam para a maturidade 8 neste ciclo. • A escola revisitou o Plano de Ação as metas pactuadas pela equipe e as estratégias estabelecidas para atingi-las. • As estratégias planejadas estão coerentes com as prioridades, as metas estabelecidas e os indicadores de processo. • Houve a aplicação do "C" e do "A" do ciclo de melhoria contínua, para os ajustes nos PAs de toda a equipe escolar, tomando como referencial os indicadores de processos e de resultados do 1º semestre. • Relato da equipe gestora evidencia que o Plano de Ação é capaz de alinhar as atitudes de todos na escola. • Relato da equipe evidencia que os PAs são capazes de significar o trabalho individual em torno do Plano de Ação. • Foram feitos os ajustes necessários nos PAs da equipe gestora e equipe de professores. • Houve alinhamento dos ajustes necessários nas práticas de protagonismo, envolvendo Conselho de Líderes e Clubes de Protagonismo, considerando as metas e os indicadores do Plano de Ação. • Ocorre monitoramento do Plano de Ação, quanto ao alinhamento do EO e das Eletivas, considerando os PVs dos estudantes e os indicadores de processo e de resultado. • Há continuamente, o alinhamento, em reunião com a equipe escolar, das aulas de PV, dos indicadores de processos e de resultados, considerando as metas e as estratégias estabelecidas no Plano de Ação. • Existem alinhamentos vertical e horizontal do Plano de Ação com os Programas de Ação, considerando a monitoria dos PVs. • A partir do monitoramento e dos registros de todas as práticas relacionadas com as estratégias e as metas do Plano de Ação, a escola está dialogando sobre os ajustes que serão necessários no Plano de Ação para o ano seguinte. • Foi feito o acompanhamento relacionado às ações do Plano de Nivelamento para o segundo semestre (cronograma de aplicação das sequências didáticas, preenchimento dos protocolos na plataforma e avaliação dos resultados). • As evidências das análises dos indicadores demonstram ter havido impacto nos ajustes necessários nos PAs, seus alinhamentos horizontal e vertical, considerando a revisão do Plano de Ação para o ano seguinte. • As metodologias pedagógicas e de gestão, movimentam os passos das subatividades não cumpridas nas MMPs já aplicadas. • Existem evidências (produção de indicadores) dos impactos nos resultados das metodologias contempladas (Estudo
<p>Responsabilidade Família, pais e comunidade</p>	<p>- Participação das famílias e da comunidade nos eventos promovidos pela escola (Sarau).</p>
<p>Replicabilidade Secretária e Escola</p>	<p>- Ciclo conduzido pelas Supervisoras Escolares da SRE Nova Venécia. - Criação de blog "Nossas Histórias 2018" (nossashistorias2018.blogspot.com), para divulgação de textos (Ensino Fundamental) com foco na excelência acadêmica (leitura e escritas).</p>

<p>preciso passar pelos conteúdos da BNC.</p> <p>- Achei que os professores das eletivas desanimaram no segundo semestre, escolhemos por escolher; as eletivas não correspondem com o nosso PV; me colocaram que quase obrigados para fazer a eletiva que estou fazendo, não era a que eu queria; ajudaram com a minha atuação no PAEBES, foi melhor devido as eletivas e ao nivelamento;</p> <p>- Para mim, o Estudo Orientado ajudou bastante, porque todo o EO estava focado para o ENEM.</p> <p>- Com as aulas de Nivelamento, percebi que meu desempenho no PAEBES foi melhor com o nivelamento.</p> <p>(continuação)</p> <p>> ... -</p> <p>> ...</p>
--

<p>PONTO DE ATENÇÃO</p>	<p>RECOMENDAÇÕES</p>	<p>RESPONSÁVEL</p>	<p>PRAZO</p>
-------------------------	----------------------	--------------------	--------------

<p>Protagonismo Estudantes</p>	<p>Fala dos estudantes evidencia que tiveram dificuldades quanto ao desenvolvimento dos clubes no decorrer do ano.</p>	<p>- Diretora inserir na sua agenda semanal o atendimento aos clubes para orientação das ações do mesmo, ajudando-os a construir um plano de atividades para os clubes. - demandar os clubes de forma que possam contribuir com o sucesso da escola. - Envolver os estudantes, via clubes nas ações intencionais da escola.</p>	<p>diretora</p>	<p>04.12.18</p>
<p>Protagonismo Estudantes</p>	<p>Protagonismo autêntico ainda não norteia todas as decisões que envolvem os estudantes.</p>	<p>- Seguir envolvendo os estudantes nas tomadas de decisões da escola, sempre utilizando as bases, princípios e fundamentos do modelo. - Investir em prática de participação autêntica nas tomadas de decisões da escola.</p>	<p>diretora</p>	<p>04.12.18</p>
<p>Formação Continuada Educadores</p>	<p>Fala dos estudantes evidencia falta de compreensão quanto ao conceito e objetivos de Clubes.</p>	<p>- Promover ações formativas sobre a intenção da metodologia, conceitos e objetivos dos clubes, sobre liderança. - Sensibilizar os estudantes através de vídeos e debates para levantar o interesse dos mesmos quanto a participação nos clubes.</p>	<p>CP</p>	<p>25.11.19</p>
<p>Excelência em Gestão Gestores</p>	<p>MMP de Estudo Orientado: Maturidade 5</p>	<p>Seguir com a movimentação dos MMP de Estudo Orientado a partir da subatividade 6.</p>	<p>CP</p>	<p>29.11.18</p>
<p>Excelência em Gestão Gestores</p>	<p>MMP das Eletivas: Maturidade 8.</p>	<p>Seguir com a movimentação dos MMP de Eletivas a partir da subatividade 9.</p>	<p>CP</p>	<p>29.11.18</p>
<p>Excelência em Gestão Gestores</p>	<p>Fala dos estudantes evidencia que os clubes não estão atuando conforme o modelo.</p>	<p>- Investir no estudo do caderno formativo sobre clubes de protagonismo. - Formar os líderes e presidentes de clubes à luz do modelo.</p>	<p>diretora</p>	<p>04.12.18</p>
<p>Excelência em Gestão Gestores</p>	<p>Relato dos estudantes indica que a diretora não acompanha as atividades de TODOS os clubes.</p>	<p>- Promover mais oportunidades de alinhamento entre a gestora e os clubes. - Promover reuniões com agendas, com pautas específicas.</p>	<p>diretora</p>	<p>29.11.18</p>
<p>Excelência em Gestão Gestores</p>	<p>MMP de Projeto de Vida: A escola se vê no passo 10 e Maturidade 7.</p>	<p>Seguir com a movimentação dos MMP de Projeto de Vida a partir da subatividade 8.</p>	<p>CP</p>	<p>27.11.18</p>

<p>Responsabilidade Família, pais e comunidade</p>	<p>Solicitação de Transferências de estudantes pelas famílias.</p>	<p>- Investir em tutoria para estudantes com intenção de sair; analisar causas e buscar evitar a transferência. - Seguir, mediante parceria com os conselhos de líderes, diagnosticar motivos de transferências.</p>
<p>Replicabilidade Secretária-Escola</p>	<p>Merenda escolar</p>	<p>Garantir novo contrato de alimentação escolar para a escola de tempo integral que seja mais rico qualitativa e quantitativamente.</p>

<p>CP</p>	<p>30.11.12</p>
<p>SEDU</p>	<p>-</p>

ANEXO 4 – IMAGENS DAS TERTÚLIAS DIALÓGICAS



