



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

AS PRÁTICAS DE SI NO ENSINO MÉDIO:
UM ENSINO DE FILOSOFIA PARA O CUIDADO DE SI

FORTALEZA – CE
2019

ANTÔNIO ALEX PEREIRA DE SOUSA

AS PRÁTICAS DE SI NO ENSINO MÉDIO:
UM ENSINO DE FILOSOFIA PARA O CUIDADO DE SI

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros.

FORTALEZA – CE

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

ANTÔNIO ALEX PEREIRA DE SOUSA

AS PRÁTICAS DE SI NO ENSINO MÉDIO:
UM ENSINO DE FILOSOFIA PARA O CUIDADO DE SI

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros (Orientador)

Profa. Dra. Cristiane Maria Marinho (UECE)

Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes (UFCG)

DEDICATÓRIA

A minha família e aqueles que passaram por mim como professores e estudantes.

AGRADECIMENTOS

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

Ao professor Fernando Ribeiro de Moraes Barros pela orientação, apoio e confiança.

À professora Cristiane Maria Marinho, mestra do cuidado, pela atenção e amizade que sempre me afastou esquecer de mim mesmo.

Ao professor Dorgival Fernandes, que com amizade e cuidado me orientou, e ainda orienta, nos caminhos adequados da academia e da vida.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Filosofia da UFC, que permitiram aprofundar conhecimentos adquiridos e compartilhar minha experiência docente.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Filosofia da UFC, que seguraram comigo a barra de ser os primeiros discentes de um programa em Filosofia que têm como objetivo pensar a práxis pedagógica do professor de filosofia.

Aos professores Elias Lino, Tamara Gonçalves, Antônio Marques, Emerson Praciano e Catarina Quintela pela disponibilidade em compartilhar seu dia a dia docente para que realizasse esta pesquisa.

Ao Hélio Rodrigues, companheiro que sempre me apoiou e não me deixa esquecer que a vida é também dionisíaca.

Aos meus amigos Paulo Vitor e Fagner, pela companhia e amizade.

À Sílvia Macário, pelo apoio e ajuda.

Aos amigos Natal Lânia, Têca, Elias, Roberta, Raquel Rocha, Karine, Rafael Vitória, Carlinhos, Mazé e Fátima Trindade, pelo apoio e momentos de tranquilidade, amizade, aprendizado e alegria.

Ao Emiliano Aquino, pela grande colaboração na tradução de termos do grego para o português.

Ao Cleyton Paes e Alyne, pela revisão gramatical e ortográfica da dissertação.

À Mossoró e Tibau, por me possibilitar escrever grande parte desse texto em um ambiente com bons afetos e tranquilidade.

Aos meus alunos, que me fazem querer ser um mestre do cuidado e não esquecer de mim mesmo.

Aos meus pais, Elenir e Raimundo, e irmão, Alexandre, pelo apoio, ajuda, suporte e amor em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar as condições e possibilidades do deslocamento do conceito de práticas de si, analisado por Michel Foucault (1926-1984) em suas últimas pesquisas, para pensar o ensino de filosofia no ensino médio no presente. As práticas de si eram exercícios utilizados pelos mestres do cuidado para realizar uma prova de verdade, o processo em que o sujeito reflete sobre uma verdade e, livremente, transforma-a em princípio de pensamento e ação. O mestre do cuidado era aquele que, na antiguidade greco-romana, principalmente no período clássico e helenístico, por saber cuidar de si saberia cuidar dos outros, e o cuidar de si significava ter o domínio de si mesmo. Grande parte dos mestres analisados por Foucault são filósofos e, por esse motivo, pensamos na possibilidade da reflexão sobre eles proporcionar um modo outro de ensinar filosofia na atualidade. O objetivo do cuidado era constituir uma vida que fosse amparada em valores morais e éticos e pudessem ser comparadas a uma obra de arte, única, singular e bela. Realizamos, para o desenvolvimento da pesquisa, uma revisão bibliográfica dos últimos cursos ministrados, entrevistas e livros publicados por Michel Foucault, no intuito de compreender os conceitos de cuidado de si e conhecimento si, assim como suas relações com a ética e a política. Também analisamos os conceitos de práticas de si e mestre do cuidado. Com o intuito de compreender a realidade dos professores e os distanciamentos e aproximações entre estes docentes e os mestres do cuidado da antiguidade, aplicamos entrevistas com cinco professores de filosofia de escolas públicas que ministram aulas em Fortaleza. A análise dos dados coletados se deu de forma analítica, buscando nelas encontrar exemplos do que podem ser práticas de si no presente. A motivação da presente pesquisa foi a ausência de exemplos práticos que comprovassem o que os livros didáticos sobre o ensino de filosofia apresentavam teoricamente; o sentimento de ausência dessas práticas de filosofia na atualidade foi estimulado pela leitura do que ficou conhecido como momento ético da produção filosófica de Foucault. Dos resultados obtidos temos o exemplo de diversas de práticas realizadas nas escolas do ensino médio que podem possibilitar uma prova de verdade pelos discentes, se aproximando do que Foucault chamou de cuidado de si e cuidado do outro. Outras implicações decorrentes da pesquisa foram sugestões para que os cursos de licenciatura em filosofia, as secretarias de educação, as escolas e os professores, possam estimular a criação e o

desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de filosofia que estimulem a formação de sujeitos éticos que cuidam de si e, por esse razão, podem cuidar dos outros.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Práticas de Si; Mestres do cuidado; Professores de filosofia.

ABSTRACT

This research aims to analyze the conditions and possibilities of the displacement of the concept of self practices, analyzed by Michel Foucault (1926-1984) in his latest research, to think about the teaching of philosophy in high school at present. Self-practices were exercises used by caregivers to perform a truth test, the process in which the subject reflects upon a truth and freely transforms it into the principle of thought and action. The Master of Care was one who, in Greco-Roman antiquity, especially in the classical and Hellenistic period, by knowing how to take care of oneself would know how to take care of others, and taking care of oneself meant having mastery of oneself. Most of the masters analyzed by Foucault are philosophers and, for this reason, we think about the possibility of reflection on them to provide another way of teaching philosophy today. The aim of care was to constitute a life that was based on moral and ethical values and could be compared to a unique, singular and beautiful work of art. We carried out, for the development of the research, a bibliographical review of the last courses taught, interviews and books published by Michel Foucault, in order to understand the concepts of self-care and self-knowledge, as well as their relations with ethics and politics. We also analyze the concepts of self and master care practices. In order to understand the reality of teachers and the distances and approximations between these teachers and the masters of ancient care, we conducted interviews with five philosophy teachers from public schools who teach in Fortaleza. The analysis of the collected data took place in an analytical way, seeking in them to find examples of what may be practical of themselves in the present. The motivation of the present research was the absence of practical examples to prove what the textbooks on the teaching of philosophy presented theoretically; The sense of absence of these practices of philosophy today was stimulated by reading what became known as the ethical moment of Foucault's philosophical production. From the results obtained we have the example of several practices performed in high schools that can provide a proof of truth by students, approaching what Foucault called self-care and care of the other. Other implications arising from the research were suggestions that undergraduate philosophy courses, departments of education, schools and teachers can stimulate the creation and development of pedagogical practices in philosophy

teaching that stimulate the formation of ethical subjects who care themselves and therefore can take care of others.

Keywords: Philosophy Teaching; Si practices; Master of Care; Philosophy teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CUIDADO DE SI EM MICHEL FOUCAULT	20
2.1	O cuidado de si e o conhecimento de si	20
2.2	O cuidado de si e a ética	35
2.3	O cuidado de si e as práticas políticas	46
3	OS SUJEITOS DO CUIDADO DE SI E AS PRÁTICAS DE SI	59
3.1	O mestre do cuidado e o discípulo: as faces do cuidado de si	59
3.2	A parresia como condição de existência do mestre do cuidado	67
4	O ENSINO DE FILOSOFIA E AS PRÁTICAS DE SI	86
4.1	O professor e o estudante de filosofia no Ensino Médio	90
4.2	A fala nas aulas de filosofia: <i>parresia</i> e jogos de verdade	101
4.3.	A escrita filosófica e as práticas de si no ensino médio	110
4.4	Sugestões para um ensino de filosofia do cuidado de si	116
5	CONCLUSÃO	126
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXO A - ENTREVISTA Nº 1	138
	ANEXO B - ENTREVISTA Nº 2	164
	ANEXO C - ENTREVISTA Nº 3	185
	ANEXO D - ENTREVISTA Nº 4	208
	ANEXO E - ENTREVISTA Nº 5	230

1 INTRODUÇÃO

As obras sobre Ensino de Filosofia disponíveis para o público brasileiro apresentam importantes reflexões sobre a prática didática deste saber, mas não contemplam, de forma ampla, aspectos diversos e importantes como o que orienta a presente pesquisa: a análise de práticas de ensino que possibilitem uma efetiva experiência filosófica. Não afirmamos, contudo, que existe uma escassez, já que relatos de experiência e prática estão disponíveis em diversos espaços digitais¹. Decorrente de uma limitação ou falta de pesquisas acerca de práticas que transformem o Ensino de Filosofia no Ensino Médio plenamente filosófico, além do desinteresse mercadológico, observamos que as obras analisadas apresentam importantes críticas aos tradicionais modos de ensinar, além de sugestões metodologias e novas técnicas de trabalho, mas não oferecem relatos ou informações que comprovem sua efetividade. Assim, há reflexões teóricas sobre as práticas, mas não são acompanhadas de experiências que as comprovem ou subsidie a vivência na sala de aula.

Desde 2008, o Ensino de Filosofia se tornou obrigatório nos três anos do ensino médio das escolas públicas e privadas brasileiras (Lei n. 11.664/2008). Isso exigiu de professores, estados, pesquisadores, universidades, editoras e setores diversos ligados à educação, que dessem atenção diferenciada a uma disciplina que, no Brasil, tem uma história de descontinuidade na educação básica. Contudo, já existiam materiais que problematizavam o Ensino de Filosofia na educação básica. Por exemplo, são referências às obras *Convite a Filosofia* de Marilena Chauí e o *Fundamentos de Filosofia* de Gilberto Cotrim, assim como o *Filosofando* e *Temas de Filosofia* das autoras Maria Helena Pires Martins e Maria Lúcia de Arruda Aranha.

Em relação às experiências de ensino, quase todos os estados ofereciam, desde 1996, a disciplina de filosofia em um dos três anos do ensino médio, o que se deu em decorrência da aprovação da LDB (lei n. 9.394/96) que, no artigo 36, determinava que todo estudante deveria “dominar os conhecimentos de filosofia e

¹ Exemplo é a Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFILO) da Universidade Federal de Santa Maria e o site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que disponibiliza planos de aula com práticas diversas.

sociologia necessários ao exercício da cidadania” (FAVERO; CEPAS; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004).

Mesmo assim, antes de 2008, havia uma quantidade pequena de recursos didáticos para se pensar o ensino de filosofia no Brasil, realidade modificada com a nova lei de 2008 e com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 que ofereceu, pela primeira vez, livros de filosofia para alunos do ensino médio da rede pública e que influenciou o mercado editorial a produzir novas obras para o consumo dos estudantes e material suplementar para professores (livro do professor). Esse novo contexto do ensino de filosofia também influenciou a produção de livros específicos sobre sua didática, contexto em que surgem obras como a Walter Kohan (2008; 2009), Lídia Rodrigues (2014), Evandro Ghedin (2009), Sílvio Gallo (2012) e Alejandro Cerletti (2009). Contudo, obras como *Filosofia: fundamentos e métodos* de Marco Antônio Lorieri (2002) já orientavam o ensino de filosofia, mas de forma incipiente, já que problemas outros, orientados por teorias e práticas de ensino diferenciadas, ainda eram limitadas.

No atual cenário do Ensino de Filosofia no Brasil, tem-se disponível mais obras, vivências e até mesmo produções cinematográficas, como a série Merlí², do que no contexto de 2008. O ensino de filosofia recebeu, desse modo, maior atenção como objeto de pesquisa dentro das universidades e nas escolas de educação básica, já que o interesse a cada dia mais aumenta. É o que se observa, também, com a ampliação e criação de novas pós-graduações que a analisam, sendo o mais expressivo o surgimento em 2016 do mestrado profissional em filosofia em rede a nível nacional (PROF-FILO).

Entretanto, desde a década de 1990 aos dias de hoje, verifica-se pouca quantidade de reflexões atreladas a práticas reais no Ensino de Filosofia. Foi nesta ausência que germinou a proposta do presente trabalho, motivada, principalmente, pela leitura dos últimos cursos e obras do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). A produção teórica desse filósofo francês é compreendida por pesquisadores que a estudam como constituída de três momentos: o arqueológico, que procurou identificar as condições de surgimento do saber científico na modernidade; o

² Merlí é uma série ficcional de TV catalã que retrata a vida e a prática de ensino de um professor de filosofia que desenvolve práticas diferenciadas nas suas aulas de filosofia para turmas do ensino médio na Espanha.

genealógico, que analisou as relações de poder emergentes na modernidade e que ainda hoje se realiza e organiza artes de governar; e o ético, que buscou compreender como os homens podem se dar a si mesmo como objetos de constituição de uma subjetividade ética.

No último momento de sua produção, o conceito de cuidado de si, entendido como a atividade em busca do domínio de si, tornou-se essencial para compreender a proposta ética que Michel Foucault visualiza como possibilidade para a constituição de uma ética no presente. No cuidado de si, o filósofo, aquele que sabia cuidar de si mesmo e, por isso, poderia ensinar os outros a cuidar de si mesmo, tem um papel fundamental. É analisando os textos de filósofos da antiguidade greco-romana que Foucault busca compreender aquele que ensina a cuidar de si, o mestre do cuidado.

Das características do mestre do cuidado, uma principal era a capacidade de aplicar a si mesmo práticas que, no decorrer do tempo, fazia-o ter domínio sobre questões diversas de sua subjetividade. Esses exercícios ou práticas de si mesmo impediam que se tornasse uma pessoa sujeita a estratégias de poder e, conseqüentemente, sem o domínio de si. Entre esses exercícios estão a meditação, a escrita, a memorização, a abstinência, o silêncio e outros que eram exercitados no intuito de fomentar esse domínio. Aquele que os aplicava teria maiores possibilidades de cuidar de si mesmo e, por isso, estariam, diferente da maioria das pessoas, no caminho de constituir um modo de ser chamado *êthos*. Todas essas questões serão desenvolvidas no decorrer da pesquisa, mas foram elas que, pensadas em sintonia com a reflexão sobre a ausência de práticas pedagógicas nos livros de didáticos de filosofia, fomentaram o surgimento do problema que orienta a presente a pesquisa.

Um importante processo que estava relacionado às práticas de si é o que Foucault chamou de prova de verdade, o processo de subjetivação no qual o sujeito pode negar, aceitar ou transformar uma verdade posta, pelo mestre, e torná-la parte de sua subjetividade. No seu desenvolvimento, o mestre do cuidado partia de um problema da vida dos sujeitos e estimulava o discípulo à prática de liberdade do pensar. O mestre do cuidado, assim, exercia um poder que fomentava a prática da liberdade refletida a partir de práticas de si que possibilitavam uma prova de verdade. Todo esse processo, que buscamos deslocar para o ensino de filosofia no

presente, fomentava um cuidado e um domínio do sujeito por si mesmo que resultava na constituição de um *êthos*. Essa ideia de prática de si e prova de verdade ressaltam a estratégia do mestre/docente necessária no processo de aprendizagem do discípulo/discente.

Neste cenário, questionamo-nos sobre a possibilidade do cuidado de si na antiguidade greco-romana, mais especificamente as práticas de si, ser modelo para que os professores de filosofia pensem suas práticas pedagógicas a partir de exercícios que, além de potencializar a compreensão dos conteúdos ministrados na disciplina, modifiquem a subjetividade do estudante para que alcancem um domínio de si e fomentem a constituição de sujeitos éticos. Em outras palavras, saber em que medida os professores de filosofia do ensino médio podem ser mestres do cuidado, aquele que incita os outros (estudante) a cuidarem de si.

Se as práticas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio são os objetos da presente pesquisa, aos personagens participantes desses exercícios - estudantes e professores- não foi dada a mesma atenção, já que nos dedicamos a analisar a percepção dos docentes; não perguntamos a percepção dos estudantes acerca do cuidado, mas a dos professores sobre o cuidado de si e dos outros.

É questionável a decisão de não buscar o discurso dos discentes para saber se foram cuidados ou não, já que o resultado do trabalho docente deve neles ressoar. Temos, inicialmente, três argumentos para defender essa escolha. Primeiro, as condições de execução de uma pesquisa em nível de mestrado profissional, na qual os professores discentes não têm sua carga horária integralmente reduzida, precisando ministrar todas as 40 horas semanais de aula, impossibilitando que a pesquisa alcançasse uma abordagem dos personagens dos professores (mestre) e dos estudantes (discípulos).

Segundo, podemos conhecer as práticas dos professores de filosofia e refletir sobre elas a partir dos discursos dos professores. A própria referência teórica que fundamenta esse estudo, as pesquisas de Foucault, constituem-se de discursos desse tipo, pois os textos e cartas analisadas são, em sua grande maioria, escritos pelos mestres do cuidado greco-romanos. Terceiro, por terem sido estudantes, é possível extrair do discurso dos professores a percepção do que é ser cuidado pelo outro. Neste ponto, os argumentos se relacionam à experiência da aprendizagem nas universidades, já que, com exceção de um, todos os professores entrevistados

são formados em Filosofia. Contudo, esses argumentos não visam secundarizar a fala dos estudantes, mas apresentar a exequibilidade da pesquisa nas condições de possibilidade a que estavam submetidas o pesquisador.

Como o questionamento acima, outros surgiram em torno da definição do campo de saber a que se alinha a pesquisa, já que é um trabalho no mestrado de Filosofia que pensa o ensino deste saber. Surge, então, a pergunta: é um trabalho de Filosofia ou um trabalho em educação? Concluímos parcialmente, a partir de uma leitura específica de filósofos e pesquisadores do ensino de filosofia, que o problema é filosófico. Para isso, partimos da afirmação de Foucault (2009, p. 15) sobre o que entende por filosofia:

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 as leis para os outros, dizer-lhe onde está a sua verdade e de que maneira encontra-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.

Pensar estratégias que façam os estudantes de filosofia no Ensino Médio olharem para si mesmo é, a nosso entender, um deslocamento dessa compreensão de Foucault. Mas pensar, unicamente, estratégias de ensino não faria o nosso problema filosófico, pois outros saberes também o fazem. A particularidade está na busca pelo fomento de uma subjetividade resistente e ética, o que pode ser estimulada por outras disciplinas, mas que a filosofia, em seu âmago, carrega. Essa questão pode ser ampliada se pensarmos no risco que o discurso filosófico leva para aquele que o profere. Não entendemos, com isso, que todo professor de filosofia tenha uma prática pedagógica de cunho filosófico, mas o discurso, em si mesmo, já é radical, levando riscos àqueles que o proferem.

Além disso, quando Sílvio Gallo³ afirma que a filosofia é uma potência do pensamento que cria conceitos e seu ponto de partida é o problema filosófico, acreditamos que a busca por práticas de si, partindo das criadas pelos gregos e romanos que praticavam o cuidado de si, são meios potencialmente eficazes para um aprendizado filosófico. Se Gallo chama de *pedagogia do conceito* uma maneira

³ Sílvio Gallo pensa o Ensino de Filosofia a partir da concepção de Deleuze e Guatarri de Filosofia. Segundo eles, a Filosofia cria conceitos, e o filósofo é potencialmente conceito. Para aprofundamento da compreensão do tema por esses filósofos, ver a obra *O que é a Filosofia?* (2010).

de ensinar filosofia que possibilite estas tarefas, experimentar o *problema* e criar o *conceito* (2012, p.81), chamamos de *ensino para o cuidado* uma didática filosófica que tenha as práticas de si como instrumentos que estimulem esse ensino e torne seu resultado uma potência para o presente, já que em tese formaria sujeitos autônomos, éticos e resistentes, efetivando o que na democracia se chama de cidadania.

Essa leitura de Foucault e Gallo sobre filosofia comungam com a de Cerletti (2009, p. 27), quando entende que o objetivo do ensino de filosofia é estimular o desejo pelo saber, tarefa difícil de se realizar, principalmente no contexto tecnológico em que o professor, muitas vezes, precisa disputar a atenção do discente com celulares, tablets e outros. Muitos estudantes chegam à escola com uma subjetividade não orientada para o ensino, principalmente no que se refere a questões tão singulares e abstratas como as filosóficas. O professor deve, com isso, procurar estratégias que façam a subjetividade estar atenta e a preparar para pensar problemas humanos, tanto o dos discentes, quanto aos problemas que interessam a todos. Desse modo, mesmo que importante em um momento inicial, não se deve unicamente procurar estratégias que “encantem” os alunos para se ter uma aula prazerosa. É necessário criar estratégias que também, e principalmente, façam os alunos desenvolverem um pensamento filosófico que os façam ter o mínimo de domínio de si mesmo. Neste contexto, as práticas de si, aqui pensadas, são possibilidades de fluxos que fomentam esse desejo pelo saber presente no próprio termo filosofia, que significa amor pelo saber.

Ora, se o ensino de filosofia puder ser um problema filosófico, o mesmo entendimento não se terá sobre a compreensão dos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa, já que o estudo bibliográfico é, geralmente, o método de pesquisa predominante utilizado na filosofia. Como o objeto desta pesquisa expressa um diálogo entre filosofia e educação, algumas estratégias para sua realização não se limitaram apenas na revisão bibliográfica, etapa também realizada e que tem nos estudos foucaultianos, principalmente os referentes ao momento ético, o ponto central.

Para compreender o objeto da presente pesquisa, entender em que medida as práticas de si desenvolvidas pelos filósofos gregos e romanos antigos poderiam ser aplicadas no ensino de filosofia no ensino médio na atualidade,

partimos, inicialmente, em busca da compreensão da ideia de práticas de si. Para isso, lançamos mão do referencial teórico foucaultiano sobre a ideia de cuidado de si, já que ele pontua sua existência como uma manifestação de uma experiência filosófica única. Seguindo isso, buscamos compreender, dentro desse contexto do cuidado de si, a ideia de práticas de si como um ponto a ser considerado na análise do conceito de ética antiga.

Contudo, para compreender seu deslocamento para o presente, precisamos entender o que os professores de Filosofia do Ensino Médio no estado do Ceará, especialmente da cidade de Fortaleza, pensavam sobre as ideias aqui presentes. Assim, poderíamos traçar um diagnóstico parcial sobre a ideia de mestre do cuidado e de práticas de si segundo a visão dos docentes de filosofia hoje.

Paralela a etapa de revisão bibliográfica, desenvolvemos uma pesquisa de campo para observar a realidade das aulas de Filosofia no Ensino Médio. Essa etapa de observação não participativa do pesquisador foi importante para conhecer a realidade de cada docente, especialmente como cada professor usa a fala e a escrita no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Nesta etapa, coletamos dados que puderam ser utilizados na fase de realização de entrevista com os professores de Filosofia.

Ainda sobre os docentes observados, a escolha de cada um se deu por dois motivos: primeiro, professores que tinham uma prática de ensino próxima a ideia de práticas de si; segundo, seriam professores indicados pela secretaria de educação que retratassem a maior quantidade de realidades possíveis - social, econômica, etc.- das escolas de ensino médio de Fortaleza. A escolha dos professores que não tinham práticas teve o auxílio da então técnica da SEDUC Viviana Cavalcante.

Dentre as escolas sugeridas, decidimos desenvolver a observação com professores efetivos, pois compreendemos que a estabilidade dada pelo concurso público possibilita ao docente um falar de modo mais franco e sem receios quanto a represálias que o prejudique. Quanto a escolha dos docentes, somente um foi escolhido por já desenvolver algo que se aproxime das técnicas de si analisadas por Foucault, justamente o único docente que não tem formação em Filosofia, mas, por desenvolver práticas diferenciadas decidimos realizar a observação.

Finalizada a revisão bibliográfica e escuta dos áudios das observações em sala de aula, passamos a desenvolver a etapa das entrevistas. Todas elas seguiram o modelo semiestruturado, do qual se parte de perguntas objetivas, mas com possibilidade de criação de novas que surgem no decorrer da entrevista (JUNIOR, 2011), dando um teor mais volátil.

Questão importante que interferiu na definição do que perguntar aos professores foi o conflito observado entre estudantes e professores. Contudo, mesmo interessantes, poderiam ser permeadas por sentimento que, além de constranger os docentes na hora da entrevista, interfeririam na “neutralidade” das falas, já que poderiam ser incitadas por sentimentos como a raiva ou compaixão. Tentamos, assim, criar perguntas gerais que não especificassem casos como os de conflitos na sala de aula, mas que dessem subsídios para pensar os problemas aqui propostos.

As perguntas centrais da pesquisa buscavam compreender, em geral, a percepção do professor sobre o ensino de filosofia na educação básica, a importância do professor, a interferência do ensino de filosofia na sociedade, a relação entre docente-discente, a formação do professor, as práticas que desenvolvem na sala de aula, como utiliza a fala, os riscos e as maiores dificuldades para se ministrar aulas de filosofia.

Se na etapa de observação trabalhamos com quatro professores, na etapa de entrevista foram cinco⁴. Dos quatro observados só três foram entrevistados, por razões logísticas, pois o encontro entre os professores estava passando por dificuldades de horário. Dois dos entrevistados não foram observados na primeira etapa, mas por desenvolvem atividades singulares nas suas práticas pedagógicas, decidimos aplicar a mesma lógica de entrevista dos outros docentes a eles⁵. A escolha se deu pelas vivências que são reconhecidas pela comunidade escolar, justificadas pela presença dos dois professores de filosofia na feira de ciências da SEFOR/ SEDUC apresentando suas experiências de ensino de filosofia na educação básica.

⁴ As entrevistas encontram-se na forma de anexos.

⁵ Ver os anexos D e E, conseqüentemente, as entrevistas 4 e 5.

Finalizada esta última etapa da pesquisa tínhamos recursos suficientes para pensar o problema proposto, que foi organizado da seguinte maneira na presente dissertação:

No primeiro capítulo, apresentamos a ideia de cuidado de si foucaultiano e o contexto das existências das práticas de si analisadas pelo filósofo, que seriam, justamente, as referências para o presente estudo. Junto a isso, dedicamo-nos a uma compreensão “epistemológica”, ética e política dos efeitos dos escritos de Foucault, principalmente os referentes ao cuidado de si e sua relação com os mestres do cuidado.

No segundo capítulo, pontuamos quais os personagens que desenvolvem e recebem o cuidado através das práticas de si. No caso, são os mestres e os discípulos do cuidado. Quanto às práticas, delimitamos o exercício da *parresia* e a prática da escrita como as duas questões analisadas no capítulo, haja vista que são as duas principais ferramentas de trabalho utilizadas pelos professores de filosofia.

No terceiro e último capítulo, buscamos apresentar as conclusões das entrevistas realizadas com os professores em diálogo com teses levantadas por pesquisadores do ensino de filosofia, como Gallo (2012), Cerletti (2009) e Kohan (2009). Amparada nas questões presentes no segundo capítulo, o objetivo foi mostrar qual a percepção dos professores entrevistados sobre si mesmo e sobre os estudantes, além das suas percepções acerca da fala e da escrita na sua prática pedagógica e no ensino de filosofia no ensino médio.

2 O CUIDADO DE SI EM MICHEL FOUCAULT

O presente capítulo apresentará importantes conceitos para a compreensão da leitura foucaultiana em torno do mestre do cuidado, base para pensar os problemas centrais da presente pesquisa. Para isso, é necessário o entendimento da ideia de cuidado de si, chave encontrada por Foucault para pensar uma relação outra entre subjetividade e verdade que escape a norma disciplinar e biopolítica. Entendendo que o estudo das ideias de sujeito e verdade se entrelaçam com outras importantes questões da análise foucaultiana, buscamos compreender a relação do cuidado de si como a concepção de verdade (cuidado de si e conhecimento de si), a ética e a política, mapeando um panorama geral do cuidado de si. Além da compreensão conceitual de Foucault, o objetivo deste capítulo é amparar as análises sobre o professor de filosofia do Ensino Médio na atualidade, que propomos relacionar com a concepção de mestre do cuidado da antiguidade greco-romana, aquele que, por saber cuidar de si, sabia cuidar dos outros.

2.1 O cuidado de si e o conhecimento de si

O cuidado de si, ou *epiméleia heautoû*⁶ em grego, foi o conceito que Michel Foucault identificou nas suas análises sobre a filosofia greco-romana antiga que se refere ao modo como os filósofos compreendiam a constituição da subjetividade humana. O cuidado de si é uma forma de relação entre sujeito e

⁶ O termo *epiméleia heautoû*, que na tradução realizada por Michel Foucault significa ter cuidados para consigo, é utilizado por ele filósofo, inicialmente, nos seus cursos ministrados no Collège de France. No curso de 1980-1981, intitulado *Subjetividade e Verdade* (2016), o filósofo utiliza o termo na análise sobre a relação entre homens-rapazes e Mulheres-rapazes. No curso de 1981-1982, intitulado *A Hermenêutica do sujeito* (2014b), o termo é utilizado para analisar a ideia de cuidado de si no pensamento helenístico. No curso de 1982-1983, intitulado *O governo de si e dos outros* (2011c), o termo é utilizado no contexto de análise da *parresia* política. analisar a ideia de cuidado de si no pensamento helenístico. No curso de 1983-1984, intitulado *A coragem da Verdade* (2014a), o termo *epiméleia heautoû* é menos utilizado que nos cursos dos anos anteriores e a análise da obra prioriza a *parresia* em Sócrates e nós filósofos helenísticos, especialmente os cínicos. Uma das traduções presentes no dicionário grego-francês de Bailly, *Dictionnaire Grec Français* (2000), traduz o termo *Epimeleia* (ἐπιμέλεια) por surveillance, gouvernement e administration (p. 339) que, respectivamente, poderia de forma geral ser traduzido no português por fiscalização, governo e administração; já o termo *Heautoû* (ἑαυτοῦ) é traduzido por de soi-même, à soi-même e soi-même (p. 239) – entre outras -, que podem ser compreendidas, dentro de cada contexto, como si mesmo. Essa tradução se aproxima, semanticamente, da presente na obra *Léxico do Novo Testamento – Grego/Português* (2005), de Wilbur Gingrich e Frederick Danker, que traduz *Epimeleia* (ἐπιμέλεια) por cuidado e atenção (p.82).

verdade que constitui uma ideia de homem. Para o filósofo, o sujeito e a verdade não são universais, nem a subjetividade que se forma do encontro entre elas, e o cuidado de si, como observou na leitura dos filósofos greco-romanos, representaria de forma geral essa perspectiva.

A análise foucaultiana sobre a forma como os homens se auto constituíam na antiguidade greco-romana, na qual reflete a ideia de cuidado de si, é chamada de fase ética. Entretanto, não se deve tomá-la como uma etapa destoante ou plenamente diferente daquelas outras que a “antecedem”⁷. Ela deve ser compreendida, na verdade, como um dos momentos de análise do objeto com o qual Foucault sempre se preocupou, o sujeito.

Eu gostaria de dizer primeiramente qual foi o objetivo do meu trabalho nesses últimos 20 anos. Não foi de analisar os fenômenos de poder nem de lançar as bases de tal análise. Procurei, antes, produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; [...] Não é, pois, o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral de minhas pesquisas. (Foucault, 2014f, p. 118-119).

A análise do cuidado de si, assim se refere a uma maneira de constituição da subjetividade que se pauta numa reflexão da verdade (saber) para se compreender uma ideia de sujeito. Tendo suas raízes na antiguidade greco-romana, o cuidado de si se tornou, com a figura de Sócrates, um problema filosófico, já que o imperativo para pensar a relação entre sujeito e verdade passava a ser essa incitação a cuidar de si mesmo, a ocupar de si mesmo, a olhar para si mesmo. Essa incitação a cuidar de si mesmo não surge com Sócrates, já que sua prática é verificada em pensadores como Pitágoras (Foucault, 2014b, p. 371-373), porém ele e Platão tornam o cuidado de si um problema filosófico.

Tendo uma história com três períodos, o cuidado de si teve seu ápice nos séculos I e II d.C., tornando-se um fenômeno cultural. A *Epiméleia Heautoû*, desse modo, era uma incitação que não se limitava a um grupo de pessoas, mas estava presente em todo mundo antigo, principalmente nos territórios da Grécia e de Roma

⁷ A arqueologia do saber se refere aos estudos de Foucault nos quais a questão da produção de saber, a partir dos discursos científicos, principalmente os das chamadas ciências humanas, foi priorizado; a genealogia do poder, se referindo a uma termo cunhado por Nietzsche – genealogia – se refere a análise das relações de poder. Nestas análises, possivelmente as mais conhecidas de Foucault, ele cria a ideia de poder soberano, disciplinar, biopoder, biopolítica, governamentalidade e outros.

(FOUCAULT, 2014b, p. 10). Sobre os três períodos do cuidado de si, Foucault, no curso a *Hermenêutica do Sujeito*, apresenta-os do seguinte modo:

Neste ano - e repito, ressaltadas minhas imprudências cronológicas e minha incapacidade de cumprir o emprego do tempo -, tentarei isolar três momentos que me parecem interessantes: o momento socrático-platônico, de surgimento da *epiméleia heautoû* na reflexão filosófica; em segundo lugar, o período da idade de ouro da cultura de si, da cultura de si mesmo, do cuidado de si mesmo, que pode ser situado nos dois primeiros séculos de nossa era; e depois a passagem aos séculos IV-V; passagem, genericamente, da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão (2014b, p. 29-30).

Estendendo-se até o princípio do cristianismo na Europa, quando iniciou seu processo de desqualificação, a história do cuidado de si teve na filosofia do sujeito de Descartes a completude desse seu apagamento (FOUCAULT, 2014b, p. 17-18). Foucault mostra, assim, como o processo histórico do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), mesmo com uma longa história que durou quase dez séculos, passou a ser vista de modo marginal pelos estudos históricos de filosofia.

Em seu livro *Foucault, mestre do Cuidado: textos sobre A hermenêutica do sujeito*, Muchail (2011) ressalta que duas são as hipóteses para a desqualificação e o apagamento do cuidado de si (*epiméleia heautoû*): a primeira concerne em uma questão moral, pois a incitação à “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidado consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se”, que no contexto grego do helenismo tinha uma relação com a coletividade, passava a ser vista pelo cristianismo como incitação ao individualismo; a segunda concerne ao tema da verdade, expresso no que chama de momento cartesiano. (2011, pag. 48-56).

Para Foucault, o início do processo de desqualificação do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) se deu em favor do que ficou conhecido como conhecimento, tradução do termo *gnôthi seautón*⁸. Analisando o diálogo *Alcebíades*, compreendida como a primeira grande teoria do cuidado de si (FOUCAULT, 2014b, p. 30), Foucault

⁸ Segundo o dicionário grego-português de Wilbur Gingrich e Frederick Danker (2005), o vocábulo *gnôthi* – γνωθι - (p. 48) seria a tempo verbal subjuntivo do verbo saber, conhecer, vir a conhecer - *σεαυτοῦ* - (p. 47), enquanto *seautón* – σεαυτοῦ- é um pronome reflexivo que significa tu mesmo (p. 187). A tradução direta desses termos se aproxima da leitura de Foucault que apresentaremos a seguir, que entende que os termos *epiméleia heautoû* e *gnôthi seautón* foram interpretado como sinônimos pela história da filosofia, mas que teria uma diferença singular, já que o *gnôthi seautón*, em Platão, se referia a uma essência, e o *epiméleia heautoû* a uma ação preocupada com um modo de vida mais próximo a uma espiritualidade. Foucault, no entanto, não afirma que a Platão tenha deixado de lado a ideia de modo de vida, mas que a ideia de conhecimento de si (*gnôthi seautón*) reduzirá a incitação à constituição de um modo de vida ética presente no cuidado de si (*epiméleia heautoû*).

incita a problematização de questões importantes para o esclarecimento da história dessa prática de subjetivação chamada cuidado de si, sua desqualificação em prol do conhecimento de si e, com isso, o próprio desenvolvimento da história da filosofia. A leitura foucautiana do cuidado de si e do conhecimento de si é, a nosso entender, uma reflexão que diretamente problematiza as ideias de filosofia da representação e filosofia da diferença⁹.

Ora, Platão não criou os conceitos de representação e diferença¹⁰, e, por isso, não estão presentes, como analisamos na atualidade a partir das chamadas filosofias da diferença, no diálogo *Alcebiades* e em outros da antiguidade greco-romana. Contudo, mesmo que nesse texto, Platão não tenha diferenciado os conceitos de filosofia da diferença e filosofia da representação, entendemos que a problematização da relação do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) com o conhecimento de si (*gnôthi seautón*), levantada por Foucault, possibilita um entendimento desses dois conceitos – representação e diferença - e suas ressonâncias na história da filosofia, que passa pela compreensão de cuidado de si e conhecimento de si nos estudos de Foucault.

No *Alcebiades*, cuidar de si era conhecer a si mesmo (PLATÃO, 1975, p. 235-237). Não havia uma diferenciação entre os dois, mas uma subordinação do conhecer a si ao cuidar de si mesmo. Como diz Foucault (2014b, p. 76): “Enfim, [...] claramente exposta no final do diálogo, o cuidado de si tem como forma principal, senão exclusiva, o conhecimento de si: ocupar-se consigo é conhecer-se”.. Os dois se relacionavam, mas o primordial era cuidar de si mesmo, justamente o que

⁹ Acerca da presença da ideia de diferença nos escritos de Foucault, Martins retoma, no artigo *Desvio e diferença do pensamento de Foucault: uma transgressão libertária*, a leitura de Judith Revel sobre o texto *Theatrum Philosophicum*, no qual Foucault desenvolve uma análise dos livros *Diferença e Repetição* e *Lógica do sentido* de Gilles Deleuze. Para Martins, Revel observa que “o artigo de Foucault, sobre a obra de um outro (Deleuze) singularmente próximo, como um duplo deslocado de seu próprio percurso, marca uma mudança essencial de seu pensamento, quando é pela primeira vez explícita, a problematização da noção de diferença, cujas formulações sucessivas permitem dar conta da evolução do pensamento do filósofo desde o começo dos anos sessenta até os últimos tomos da *História da sexualidade*.” (MARTINS, 2003, pag. 56-57). Desse modo, a leitura de Foucault sobre a obra de Deleuze, como presente no *Theatrum Philosophicum*, seria justamente um registro claro do que Foucault pensava sobre a ideia de diferença.

¹⁰ Na sua obra *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*, Regina Schöpke realiza o que chamou de “Uma genealogia da diferença”, na qual perpassa pelo pensamento de Heráclito, Parmênides, Platão Aristóteles, sofistas, estoicos, pensamento medieval, Espinosa, Bergson e Nietzsche, além de Foucault e Deleuze. Desse modo, mesmo Platão não tenha criando os conceitos de representação e diferença de modo direto, a leitura da presença da diferença na sua obra é factível.

Sócrates incita Alcebíades a fazer, pois já que desejava cuidar dos outros (política), deveria saber cuidar de si mesmo.

Para Foucault, como *Alcebíades* é a primeira grande teoria do cuidado de si, e nela se apresenta a relação desse cuidado (*epiméleia heautoû*) com o conhecimento de si (*gnôthi seautón*), é nele que se encontra o nascimento mútuo, como problema filosófico, dessas duas incitações. Enfim, sobre a relação do cuidado de si e do conhecimento de si no contexto socrático-platônico, este último deveria ser visto de:

[...] maneira muito significativa, acoplado, atrelado ao princípio do "cuida de ti mesmo" (*epimeloû heautoû*). Eu disse "acoplado", "atrelado". Na verdade, não se trata totalmente de um acoplamento. Em alguns textos, aos quais teremos ocasião de retornar, é bem mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra "conhece-te a ti mesmo". O *gnôthi seautón* ("conhece-te a ti mesmo") aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. E neste âmbito, como que no limite deste cuidado, que aparece e se formula a regra "conhece-te a ti mesmo" (FOUCAULT, 2014b, p. 6).

O conhecimento de si mesmo (*gnôthi seautón*) se refere, segundo (MUCHAIL, 2011, p. 15), a uma compreensão de indivíduo em que "à verdade é privilégio do sujeito, em razão de sua própria e inalterada estrutura". A conhecida teoria das formas de Platão (1972, p. 112-115) representaria essa tese. Na verdade, elas seriam a mesma coisa. O conhecimento de si se dá pela lembrança das formas essenciais, necessárias e universais que constituem a realidade. Compreender o cuidado de si, no contexto socrático-platônico, é conhecer as formas. Isso não ocorrerá, necessariamente, como veremos mais a frente, entre os filósofos helenísticos. Aliás, o cuidado de si é o inverso dessa concepção de conhecimento de si em Platão.

Além dessa, Foucault lança mão de outras chaves para entender a ideia de conhecimento de si (*gnôthi seautón*) em Platão: uma mais explícita, que se encontra numa análise histórica e etimologicamente do termo; outra mais obscura, presente no curso *A coragem da verdade* (2014a), no qual o filósofo realiza um

estudo da figura do sábio, personagem que realiza um dos modos de veridicção¹¹ – forma de dizer a verdade - na antiguidade grega.

A frase conhece-te a ti mesmo, como presente na obra de Platão em referência a Sócrates (PLATÃO, 2008), é compreendido na filosofia como uma volta a si mesmo para se conhecer e se lembrar da essência, daquilo que, através da razão humana, pode-se alcançar. Contudo, e aqui apresentamos a primeira chave usada por Foucault para explicar o conhecimento de si (*gnôthi seautón*), o termo funcionava na sua origem como uma orientação aos que iam consultar o oráculo de Delfos, considerado o ‘centro da comunidade humana’ (FOUCAULT, 2014b, p. 5-6). Essa leitura se distancia da que entende o conhecimento de si (*gnôthi seautón*) como uma prática filosófica de conhecer a verdade. Desse modo, não havia uma história do *gnôthi seautón*, nem sua relação com a *epiméleia heautoû* no pensamento filosófico, anterior a Platão.

Lançando mão dos escritos dos historiadores Roscher e Defradas, Foucault (2014b, p. 5-6) afirma que o *gnôthi seautón* não tinha, como foi utilizada pelo povo grego da época, o preceito filosófico, criado por Platão, do conhecimento de si:

Quanto ao *gnôthi seautón*, sempre segundo Roscher, significa: no momento em que vens colocar questões ao oráculo, examina bem em ti mesmo as questões que tens a colocar, que queres colocar; e, posto que debes reduzir ao máximo o número delas e não as colocar em demasia, cuida de ver em ti mesmo o que tens precisão de saber. Interpretação bem mais recente que esta é a de Defradas, de 1954, em um livro sobre *Os temas da propaganda délfica*. Defradas propõe outra interpretação, mas que, também ela, mostra, sugere que o *gnôthi seautón* de modo algum é um princípio de conhecimento de si. Segundo Defradas, estes [...] preceitos délficos seriam imperativos gerais de prudência: [...] 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.

Se a primeira leitura não coloca o conhecimento de si (*gnôthi seautón*) como uma questão filosófica, o mesmo não ocorre com a segunda, que se refere ao estudo do sábio desenvolvido por Foucault no curso *A coragem da verdade* (2014a),

¹¹ Os modos de veridicção serão analisados no decorrer da pesquisa, mas são quatro: a veridicção do profeta, do sábio, do técnico e do *parresiasta*.

no qual analisa a prática da *parresia*¹², o falar a verdade francamente. Foucault mostra que a veridicção da *parresia* não era a única maneira de dizer a verdade nos diálogos de Platão, pois havia, também, as do profeta, do técnico/professor e do sábio¹³. Todas são maneiras de dizer a verdade, mas com modos, intenções e consequências diferentes umas das outras. Nesse contexto, a atividade do sábio se apresenta como importante no entendimento do conhecimento de si por sua capacidade de dizer “o ser do mundo, o ser das coisas”. Ele não diz o que a coisa será ou poderia ser, mas o que ela é. Percebe-se, com isso, sua aproximação com o conhecimento de si (*gnôthi seautón*).

A análise de Foucault em torno do sábio cria um paradoxo dentro da história da filosofia, pois o exemplo dado por ele é justamente Heráclito, o filósofo que afirma ser o devir aquilo que está em todas as coisas. Como o filósofo do devir seria o exemplo do sábio que diz o “ser” das coisas? Foucault não desenvolve esse questionamento, nem oferece outras reflexões para sua compreensão. Mas, para ele, o importante no estudo do sábio era compreender, também, sua postura diante do mundo; nisso, a figura de Heráclito estaria em acordo com a de outros antigos que poderiam ser chamados de sábios. Junto a isso, Foucault entende que a prática de verdade do sábio era a mais próxima da *parresia*, pois o que era dito devia ter necessária relação com a ação (2014a, p.16). Desse modo, como no cuidado de si (*epiméleia heautoû*), houve experiências anteriores ao livro *Alcebíades* e a obra de Platão que expressavam uma verdade em diálogo com o conhecimento de si (*gnôthi seautón*) e que influenciou sua concepção em Platão.

A história do conhecimento de si (*gnôthi seautón*) continua, e tem na figura de Descartes, o momento de finalização de uma transformação que havia se iniciado no cristianismo primitivo. O conhecimento de si (*gnôthi seautón*), que estava acoplado, atrelado e subordinado ao cuidado de si – que passara por um processo de desqualificação-, transformava-se no princípio que o filósofo passaria a utilizar para estabelecer a relação entre verdade e sujeito. Como diz Foucault (2014b, p. 15),

¹² A *parresia* é uso fala de forma franca com o objetivo de modificar positivamente, em um sentido ético, a subjetividade do outro. Ela será objeto do segundo capítulo da dissertação

¹³ A análise dos modos de veridicção nos textos platônicos se dá no contexto mais amplo da reflexão sobre a forma em que a verdade pode possibilitar, ou não, que o sujeito se constitua eticamente.

[...] o momento cartesiano requalificou filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Com efeito, e nisto as coisas são muito simples, o procedimento cartesiano, que muito explicitamente se lê nas *Meditações*, instaurou a evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico - a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível [*]. [É, portanto, ao] conhecimento de si, ao menos como forma de consciência, que se refere o procedimento cartesiano. Além disto, colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, era este conhecimento de si mesmo (não mais sob a forma da prova da evidência mas sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito) que fazia do “conhece-te a ti mesmo” um acesso fundamental à verdade. Certamente, entre o *gnôthi seautón* socrático e o procedimento cartesiano, a distância é imensa. Compreende-se porém por que, a partir deste procedimento, o princípio do *gnôthi seautón* como fundador do procedimento filosófico, pôde ser aceito, desde o século XVII portanto, em certas práticas ou procedimentos filosóficos. Mas, se, pois, o procedimento cartesiano, por razões bastante simples de compreender, requalificou o *gnôthi seautón*, ao mesmo tempo muito contribuiu, e sobre isto gostaria de insistir, para desqualificar o princípio do cuidado de si, desqualificá-lo e excluí-lo do campo do pensamento filosófico moderno.

Essa nova realidade do conhecimento de si (*gnôthi seautón*), que entendemos como a base do pensamento representativo, não leva Foucault a afirmar que a preocupação e interesses presente no cuidado de si antigo não permanecesse, de algum modo, no pensamento filosófico moderno. Citando pensadores que se preocuparam com uma reforma do entendimento, como Espinosa, e outros como Kant, Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, o Husserl e Heidegger¹⁴, ele pontua que a busca por uma filosofia que relacionasse a verdade e o sujeito por vias *espirituais*, referindo-se o cuidado de si (*epiméleia heautoû*), não deixa de existir na modernidade. Entretanto, é a orientação de uma verdade na linhagem do antigo que será o fundamento das concepções filosóficas e da ciência moderna (FOUCAULT, 2014b, pag. 27-28).

Compreendendo a história e as demais questões apresentadas sobre o conhecimento de si (*gnôthi seautón*), é possível um aprofundamento da ideia de cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Para Foucault, é com Sócrates na obra de Platão,

¹⁴ Ao citar os referidos filósofos e colocá-los com pensadores que se preocuparam com uma reforma do entendimento, em um novo contexto no qual a teologia deixava de ter conflitos com a *espiritualidade*, e a ciência influenciava o pensamento filosófico, Foucault não afirma que eles tenham seguido a mesma trajetória, mas estão, de certo modo, em relação com a ideia de espiritualidade. Como afirma, “Houve múltiplas superfícies de contatos, múltiplos pontos de fricção, múltiplas formas de interrogação. [...] Retomemos toda a filosofia do século XIX – enfim, quase toda: Hegel certamente, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, o Husserl da *Krisis*, também Heidegger – e veremos precisamente que, seja desqualificado, desvalorizado, considerado criticamente, seja, ao contrário, exaltado como em Hegel, de todo modo, porém, o conhecimento, o ato de conhecer permanece ainda ligado às exigências da espiritualidade (2014b, p. 27)”.

que essas duas vias de acesso à verdade, tornam-se questões filosóficas. Lembremos que, inicialmente, no diálogo *Alcebíades*, cuidar de si é conhecer a si mesmo. Conhecer-se a si mesmo é compreender o que há de essencial e universal no sujeito, cuidar de si mesmo envolvia outras questões a mais, o cuidar de si deveria ser entendido como

[...] ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si corno numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc (FOUCAULT, 2014b, p. 13.).¹⁵

A *epiméleia heautoû* visava a constituição de uma subjetividade que estivesse em estado de atenção permanente consigo mesmo, atento para não se esquecer de si e das mudanças que necessite passar. É uma atividade que retira o indivíduo do estado de ignorância e o possibilita conquistar um status singular de domínio sobre si. Como diz Foucault (2014b, p. 9):

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.

A incitação a ocupar-se consigo, no período socrático-platônico, estava direcionada a sujeitos específicos, jovens prestes a assumir um papel na vida política da cidade, especialmente em Atenas. Aquele que iria cuidar dos outros na vida pública, segundo Sócrates (PLATÃO, 1975, p. 235 - 128a), não poderia realizar essa atividade sem saber cuidar de si mesmo; ou melhor, só se pode cuidar bem dos outros se sabes cuidar de si mesmo. É nesse contexto que Foucault afirma estar o diálogo *Alcebíades* de Platão.

Na idade de ouro do cuidado de si¹⁶, diferente do que ocorria na Atenas democrática, a incitação a ocupar-se consigo mesmo era direcionada a todos, nas

¹⁵ Para Foucault, esses termos foram significados pelo cristianismo medieval como um incentivo a um individualismo exacerbado, argumento utilizado para desqualificar o cuidado de si. Para mais, ver a aula de 6 de janeiro de 1982 (FOUCAULT, 2014b) e a entrevista *A ética do cuidado de si como prática de liberdade* (FOUCAULT, 2012a, p. 264), como também a já citada obra de Muchail (2011).

¹⁶ *A história do cuidado de si comportaria, esquematicamente, três momentos: o momento socrático platônico, de seu nascimento filosófico; o momento da “idade de ouro”, de seu desenvolvimento na*

mais diferentes idades. Foucault observa que o ponto de atenção para muitos filósofos desse período foi à prática do cuidado direcionada à velhice, o que levava os indivíduos do cuidado a se ocuparem com sua vida desde cedo (FOUCAULT, 2014b, p. 97-112). Cuidar de si passava a ser um projeto para toda a vida, e não só na época de preparação para a vida política¹⁷.

Foucault se pergunta o que deveria ser o objeto do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), já que o ser humano é constituído de, no mínimo, corpo e alma. Esse questionamento busca, dentro algo mais amplo, compreender a concepção de sujeito que necessitaria do cuidado. Se devo cuidar de mim mesmo (*epiméleia heautoû*) é preciso saber o que é esse eu (*heautoû*) a que devo me ocupar. O eu que deve ser cuidado e ao mesmo tempo cuidar (sujeito e objeto) seria a *psykhês*¹⁸, a alma (FOUCAULT, 2014b, p. 50).

“cultura de si” helenística e romana dos séculos I e II d.C.; e o momento da passagem para o ascetismo cristão, nos séculos IV e V. (MUCHAIL, 2011, p. 17).

¹⁷ Conceito bastante conhecido no campo filosófico, a Paideia se refere a formação, a educação e o espírito dos gregos antigos. Pensamos que a leitura Foucaultiana sobre a antiguidade, longe de negar a existência da Paideia, ou problematizar algo novo, se encontra dentro dessa ideia, tão importante para o povo grego e para os filósofos da época, mas os seus problemas são aqueles que, segundo ele mesmo, foram pouco pensados pelo historiografia filosófica. Sobre essa ampla concepção de formação grega, a obra de Jaeger (2010), que tem como título Paideia, coloca, entre alguns pontos, a liberdade, a racionalidade, o equilíbrio, a lei, a ideia de homem, de arte, política, etc., como pontos importantes para sua compreensão. Foucault, ao mesmo tempo que refleti sobre o cuidado de si e sua relação com a essa concepção de formação, problematiza questões importante para a compreensão de sujeito e de verdade. Desse modo, seus estudos se voltam para o mundo antigo não para identifica uma concepção de educação que ainda não se tinha notícias, mas, na busca de compreensão da ideia de sujeito e sua relação com verdade, proporcionar meios do homem praticar sua liberdade. Assim, a análise do cuidado de si e do conhecimento de si abordam a Paideia grega, mas abordando questões historicamente secundárias. Além disso, o foco no período helenístico, chamado por ele de período do ouro do cuidado é, assim, destoante de alguns estudos, como no caso da citada obra de Jaeger, que dedica grande parte do estudo a análise do período clássico. Para Foucault, o helenismo, por ter experimentando a existência experiências únicas de constituição e formação de vidas éticas, apresentasse como contexto de exemplos para uma vida ética no presente. Desse modo, ter um projeto para toda a vida, como aqui citamos, mesmo que esteja articulado ao ideal racional grego, problematiza pontos outros que escapam a lógica historiográfica filosófica. Junto a isso, Foucault pontua que a preocupação grega clássica de formação humana, crítica já realizada por Platão e devidamente citada por ele, ligada a política não satisfazia a ideia de cuidado consigo mesmo. É importante pontuar, também, o uso que Foucault faz das obras do filósofo francês Pierre Hadot, especialista nos estudos na antiguidade greco-romana.

¹⁸ Baylle (2000), em seu dicionário grego-francês, afirma que *ψυχή* é a *souffle de la vie e l'amê, comme principe de vie* (p. 975). Wilbur Gingrich e Frederick Danker (2005) entendem *ψυχή* (p. 226) como alma e vida, mas pontuam que “freqüente é impossível traçar limites claros e definidos entre os significados desta multifacetada Palavra. Foucault utiliza a tradução direta do francês, e os tradutores não colocam notas a respeito do uso, em grego, do termo alma. Desse modo, nossas considerações partem do uso do verbete *ψυχή*.”

Foucault entende que a alma, no contexto do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), era aquilo que se serve (*khresthay*)¹⁹ de outra coisa, como o corpo. Entretanto, esse servir-se não está em um mero sentido instrumental, mas no de uma “posição [...] singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia” (2014b, p. 53). Se a alma está numa posição tal em relação ao que a rodeia, é possível ao homem usar dos seus próprios prazeres, de servisse dos outros e do que for preciso para constituir a própria subjetividade. Além disso, como a alma é aquilo que se *serve de*, ela tem um caráter ativo, ação e de movimentação em relação a si e ao que está ao seu redor.

Neste contexto, a especificidade da alma é ser uma alma-sujeito e não uma alma-substância. A primeira se caracteriza por estar passível a mudança, enquanto a segunda por ter uma essencial imutável, base para uma ideia fixa de verdade que orienta a vida dos indivíduos. Essas concepções, segundo Foucault, estão presentes nos textos sobre o cuidado de si em Platão, como observado no diálogo *Alcebíades*, bem como nos outros filósofos gregos e romanos.

É sendo sujeito, este sujeito que se serve, que tem esta atitude, este tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo. Trata-se pois de ocupar-se consigo mesmo enquanto se é sujeito da *khresis* (com toda a polissemia da palavra: sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes). A alma como sujeito e de modo algum como substância, é nisto que desemboca, a meu ver, o desenvolvimento do *Alcibíades* sobre a pergunta: "O que é si mesmo, que sentido se deve dar a si mesmo quando se diz que é preciso ocupar-se consigo?" (FOUCAULT, 2014b, p. 53).

A prática do cuidado de si, incitada por aqueles chamados mestres do cuidado, tinha como objeto de intervenção uma alma passível de mudança, de atividade, de ação, de relação, de movimento consigo mesmo. O sujeito constituído a partir do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) é alguém com objetivos, no mínimo tem

¹⁹ O termo *khresthay*, como observado por Foucault, significa “servi-se de”. Ele se refere ao verbo *Khráomai* (χράομαι), sentido também presente no verbo *Khrêsthai*, que significa usar, fazer uso de (Gingrich; Danker, 2005, p. 224) – a análise do termo no dicionário léxico do novo testamento partiu do verbo *Khráomai*. Sobre esse termo, Foucault esclarece: “É a alma unicamente enquanto sujeito de ação, a alma enquanto se serve [do] corpo, dos órgãos [do] corpo, dos seus instrumentos, etc. E a expressão francesa “*servir-se*” que aqui utilizo é, de fato, a tradução de um verbo muito importante em grego, de numerosas significações. Trata-se de *khresthai*, com o substantivo *khresis*. Essas duas palavras são igualmente difíceis e seu destino histórico foi longo e importante. *Khrêsthai* (*khráomai*: eu me sirvo) designa, na realidade, vários tipos de relação que se pode ter com alguma coisa ou consigo mesmo. [...] *Khrêsthai* designa também certo de tipo de relações com o outro. [...] *Khráomai*, *khresthai* designa uma certa atitude para consigo mesmo” (2014b, p. 52-53). O uso do termo por Foucault dialoga com o presente em dicionários especializados, mas o filósofo problematiza e mostra como ele pode ter uma abrangência múltipla em seu uso.

domínio sobre si mesmo, que não anulam a possibilidade de mudança da subjetividade para que isso ocorra.

Partindo dessa concepção de sujeito como alma-sujeito – que está passível a mudança e não se refere a uma essencialidade imutável - e da breve história do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) apresentado anteriormente, é possível compreender de maneira mais ampla o que Michel Foucault entende por cuidado de si. Primeiro: é “uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo”; segundo: “implica [...] certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”; terceiro: “designa [...] ações que são exercidas de si para consigo, ações pelos quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2014b, p. 11-12).

O cuidado de si é uma prática que exige uma conexão entre pensar e agir. Além disso, mesmo se realizando na individualidade, necessita que o mestre esteja em relação com os outros. Por fim, para que o cuidado possa acontecer, é necessário uma transformação da subjetividade, que se realiza através de práticas e exercícios diversos - não há uma prática única e geral-, impedindo a afirmação de que o cuidado de si se orienta por ideias universais, já que não há uma única maneira de se realizar.

Para Foucault, o cuidado de si é, como já citamos aqui, uma forma de pensamento em que a relação do sujeito com a verdade fomenta uma *espiritualidade*; diferente desta, a maneira pela qual os sujeitos se relacionaram com a verdade buscando identificar o que há no indivíduo que possibilite esse acesso, poderia ser chamada de *filosofia*. Se o cuidado de si fomentaria uma *espiritualidade*, o conhecimento de si constituiria a *filosofia*. Sobre a espiritualidade, Foucault (2014b, p. 15) entender ser um

[...] conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade.

Para a existência da espiritualidade é preciso que o sujeito modifique a si mesmo através de exercícios²⁰ diversos que o possibilite provar a verdade que está prestes a tomar como parte constituinte de sua subjetividade. Se a verdade não está no sujeito, ela deve ser constituída por ele com o necessário auxílio do mestre, essa é a perspectiva do cuidado de si. Se o sujeito pode ter acesso à verdade na espiritualidade, sua condição não é uma verdade que desde sempre está nele - identidade-, mas uma que se construiu a partir de um trabalho de si para consigo que o possibilitou tê-la. Foucault relaciona esse exercício de si sobre si mesmo ao amor (éros) e a ascese (áskesis), compreendidos como movimento de saída da ignorância a partir de um olhar de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 2014b, p. 16)²¹.

Para Foucault (2014b, p. 16), os termos amor (éros) e ascética (áskesis), que proporcionam conhecer, respectivamente, a relação entre o mestre e o discípulo e a relação de si consigo mesmo, possibilita, também, identificar a concepção de espiritualidade fomentada pelo cuidado de si. Na penúltima aula do curso *A hermenêutica do sujeito* (2014b), após problematizar o exercício da memória na escola pitagórica, ele afirma que a ascética (áskesis) greco-romana não deve ser confundida com a ascética nem com a ascese compreendida no contexto religioso²². Na perspectiva do cuidado de si a ascética é

²⁰ Michel Foucault dialogou com o filósofo e historiador Pierre Hadot sobre a experiência da ética greco-romana antiga. Para saber mais sobre os exercícios espirituais, ver a obra de Hadot *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (2014).

²¹ Faremos, no decorrer da pesquisa, considerações sobre o problema pedagógico do erotismo dentro da formação do jovem grego, mas Alexandre Simão de Freitas, em seu artigo *A parresia pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia* (2013), proporciona uma reflexão sobre a importância do eros dentro do cuidado de si: “[...] o contexto imediato da reflexão sobre o cuidado de si assenta-se em uma crítica do déficit da pedagogia e das práticas eróticas, tal como vivenciadas na Antiguidade greco-romana. É nesse âmbito ‘que a produção de si se realiza em uma atitude especial de pensamento, elaborada na *epimeleia* como desdobramento essencial dos poderes éticos’ [...]. O exercício formativo do cuidado ético seria ativado por uma palavra de amor. Por isso, [...] ‘Sócrates, o que ama, é aquele que cuida de que Alcibiades cuide de si a fim de poder bem cuidar da cidade’. A questão política do cuidado está, portanto, subordinada ao problema do amor. [...] para Sócrates, as ‘causas profundas’ dos acontecimentos históricos que põem em crise a democracia ateniense relacionam-se à verdade do amor e ao modo como essa verdade é vivenciada pelos sujeitos, indicando na contenda político-poética em torno da figura ambivalente de Alcibiades o antagonismo entre oligarcas e democratas” (2013, p. 333).

²² Analisando dicionários gregos, encontramos no Byzantius (1856) o termo *ασκησις* (p. 66), traduzido por vida ascética. Não encontramos em outros dicionários vocábulos que representassem o termo *áskesis* (ασκησεις), para reforçar a ideia apresentada por Foucault de *áskesis* (ascese) como um exercício de si sobre si no intuito de constituir a própria subjetividade. Contudo, a presença do termo no dicionário citado, que apresenta os significados dos vocábulos no contexto bizantino, dialoga com o que Foucault apresenta, já que, segundo ele, o termo *áskesis*, com o cristianismo, passa a sofrer uma mudança, significando abstinência dos prazeres mundanos.

[...] o conjunto mais ou menos coordenado de exercícios disponíveis, recomendados, até mesmo obrigatórios, ou pelo menos utilizáveis pelos indivíduos em um sistema moral, filosófico e religioso, a fim de atingirem um objetivo espiritual definido. Entendo por "objetivo espiritual" uma certa mutação, uma certa transfiguração deles mesmos enquanto sujeitos, enquanto sujeitos de ação e enquanto sujeitos de conhecimentos verdadeiros. É este objetivo da transmutação espiritual que a ascética, isto é, o conjunto de determinados exercícios, deve permitir alcançar. (FOUCAULT, 2011a, p. 374)

O cuidado de si se realiza através de práticas ascéticas que levam o sujeito a uma relação diferenciada com a verdade, pois essa só é acessível àquele que cuida de si mesmo. Em contrapartida, a verdade, para os que esquecem de si mesmo, não possibilita um uso da liberdade²³ que está diretamente relacionada à ação chamada de ética, já que o processo de construção da subjetividade, que a subsidia, não ocorreu, levando o sujeito a se orientar por uma verdade não construída por ele mesmo, mas pelos outros.

A leitura foucaultiana do cuidado de si como espiritualidade, e conhecimento de si como filosofia, possibilita a retomada da questão levantada no início desse tópico sobre filosofia da representação e filosofia da diferença. Se a espiritualidade é o que se desenvolve no homem a partir de uma ascese que possibilita a definição de uma verdade, a filosofia se refere ao desvelamento de uma verdade que já estaria em nós. Nesse contexto, a filosofia deveria ser compreendida como uma representação. Segundo Muchail (2011, p. 15), essa ideia diz respeito a um

[...] pensamento do tipo representativo segundo o qual o acesso a verdade é privilégio do sujeito em razão de sua própria e inalterada estrutura, precisamente a de ser sujeito cognoscente. [...] trata-se da tradição que caracteriza o sujeito moderno, sujeito que tem uma identidade já dada, na qual se aloja sua própria verdade, verdade do e no sujeito, a ser descoberta ou decifrada.

²³ Foucault dedica atenção especial ao tema da liberdade, utilizando o termo práticas de liberdade, como apresentaremos no decorrer da pesquisa. Esse uso da liberdade pelos gregos é pontuado por Jaeger, na sua obra *Paideia* (2010), como elemento diferenciado desse povo e que os diferenciou de outras sociedades existente no mesmo período. Problematizando a questão da construção de leis, em vários sentidos, como presentes no legislativo, na natureza, no ser, etc., Jaeger pontua que essa liberdade é algo que marca de forma singular na concepção grega de formação e educação (p. 1-20). Do mesmo, Foucault, na introdução a *História da sexualidade – o uso dos prazeres* (2000), ao falar sobre o que entende por ética e moral, considera essa liberdade do povo como possibilidade para a existência de práticas de si referente ao cuidado de si; a liberdade presente na Grécia antiga seria condição e possibilidade da existência de vários formas de constituição de si mesmo.

Já a espiritualidade, que se refere ao cuidado de si, deve ser entendida como filosofia da diferença, pois entende a verdade de uma maneira outra: na diferença, a conquista da verdade só é possível a partir de um exercício sobre si mesmo que possibilite ao sujeito adquirir um domínio que o dê condições de criar uma verdade; a filosofia da diferença é compreendida, desse modo, como forma de entender o ser humano diversa daquela do humanismo moderna, que defende a tese clássica do sujeito racional, da autonomia humana, dos pressupostos universais de racionalidade, das essências puras ou universais abstratas, da identidade, da necessidade e da contemplação. Como afirma Marinho (2012, p. 234), em sua análise sobre o conceito em filósofos contemporâneos,

[...] no âmbito filosófico de contestação do universo identitário, já não faz mais sentido ter na filosofia a busca última da Verdade, do fundamento ou da essência última do Ser, num movimento totalmente voltado à transcendência. Diversamente, agora, na perspectiva da filosofia da diferença, em um plano de imanência, a filosofia “desloca a atenção dos ‘universais’ abstratos para a concretude dos eventos, dos acontecimentos” [...]. Dessa forma, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”.

A criação ou invenção é, justamente, a condição para o novo. É disso que trata a diferença, presente na ideia de espiritualidade de Foucault, já que a subjetividade está disposta a uma construção, não ao desvelamento das essências universais. Esse algo que é descoberta, ou desvelamento, se refere a princípios universais e essenciais que precisam ser lembrados pela razão. Disso trata a filosofia da representação. O mestre do cuidado, então, seria aquele, que na sua atividade de cuidador do outro, fomenta a novidade. Mesmo que no *Alcebiades* (Platão, 1975) cuidar de si fosse conhecer a si mesmo, tese que inaugura duas linhas de compreensão da verdade que plantaria, como aqui afirmamos, as sementes da filosofia da representação e filosofia da diferença, a alma que conhece a si seria, para Foucault, era uma alma-sujeito e não alma-substância. É nesse sentido que a compreensão pedagógica e filosófica foucaultiana do mestre do cuidado diverge daquela que se desenvolve a fim de descobrir uma verdade essencial.

Nesse contexto, a partir do olhar foucaultiano sobre sujeito e verdade, é que caminha nosso entendimento da atitude ética, da política, da figura do professor, do estudante e das atividades e práticas desenvolvidas na escola, especialmente no

ensino de filosofia. A busca pelo entendimento dos conceitos de cuidado de si (*epiméleia heautoû*) e conhecimento de si (*gnôthi seautón*), neste primeiro momento, proporcionou uma reflexão acerca das ideias de diferença e representa, assim como de espiritualidade e filosofia.

Essa primeira reflexão proporciona conhecer parcialmente a ideia de cuidado de si, entendendo-o como uma relação do sujeito com uma verdade necessita passar por uma prova de verdade. A distinção entre cuidado de si e conhecimento de si proporciona, assim, um entendimento diferente acerca da constituição de um *êthos*, tema que analisaremos no próximo tópico.

2.2 O cuidado de si e a ética

A análise do cuidado de si e do mestre do cuidado²⁴, o sujeito que incita os outros cuidarem de si mesmo, surge no deslocamento²⁵ que Michel Foucault realiza, na década de 80, dos problemas sobre as relações de poder e sua relação com as formas dos indivíduos constituírem a si mesmos como sujeitos éticos. Seus últimos livros publicados, bem como os últimos cursos ministrados no Collège de France e suas participações em entrevistas, seminários e atividades acadêmicas, mostram mudança no campo de análise que, segundo Foucault²⁶ e diversos comentadores (Muchail, 2004; Veiga-Neto, 2007), ficou conhecido como momento ético dos estudos foucaultianos.

Neste momento ético da obra de Foucault, encontra-se o tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) e sua condição de possibilidade para uma ética, pensada a partir de uma relação entre sujeito e verdade diversa da existente na moderna. Para o filósofo, a modernidade é marcada pela constituição de um *êthos* moderno

²⁴ Como no capítulo tópico anterior, em todo este primeiro capítulo o tema do mestre do cuidado será esporadicamente considerado. Contudo, no segundo capítulo, apresentaremos, com mais detalhes, esse sujeito que, por saber cuidar de si, estaria preparado para cuidar dos outros.

²⁵ Na primeira hora da primeira aula do curso *O governo de si e dos outros* (2011c), assim como na introdução do segundo volume da *História da sexualidade* (2009), Foucault apresenta esse deslocamento do problema de análise.

²⁶ É celebre o resumo que Foucault realiza na primeira aula do curso *O governo de si e dos outros* (2011c), no qual faz realiza um apanhado de sua produção e apresenta uma reflexão singular do texto *Resposta a questão: o que é o esclarecimento?* de Kant (2009).

entendido como disciplinar²⁷, ao qual ainda estamos submetidos. É, justamente, no estudo da subjetividade e da verdade filosófica presentes na antiguidade greco-romana, que se encontrariam exemplos de vida diverso da *êthos* disciplinar moderno e possibilitariam olhar uma outra ética.

A reflexão sobre as ações humanas – ética-, como pensadas por Foucault, não se desarticula do problema central dos outros períodos de sua produção, o sujeito. A problematização sobre sujeito, inicia-se, com as análises foucaultiana da década de 60 sobre o saber e os discursos científicos, especialmente aqueles que tinham o ser humano como objeto. Na década de 70, eram as relações de poder seu objeto prioritário de seus estudos, no qual analisou o poder soberano e o poder disciplinar, bem como as ideias de dispositivo, de sexualidade, de biopoder, de biopolítica, de governamentalidade e de neoliberalismo. Hoje, todos esses conceitos fomentam análises diversas sobre o presente e sobre as formas de compreender as artes de governar e as relações entre os homens, chamada, simplesmente, de política. Os momentos da pesquisa de Foucault sobre o sujeito podem, assim, ser resumidos:

A trajetória intelectual de Michel Foucault (1926-1984) pode ser inscrita entre 1961, quando saiu seu primeiro grande livro, e 1984, com seus últimos livros publicados. Os estudiosos de Foucault, como também ele próprio, reconhecem, com certo consenso, uma repartição possível dessa história em três momentos. O primeiro, conhecido como período da “arqueologia”, é voltado principalmente para questões relativas à constituição dos saberes que inclui os principais livros publicados na década de 1960 [...]. O segundo momento, conhecido como período da “genealogia”, é centrado sobre questões relativas aos mecanismos do poder e inclui os principais livros da década de 70 [...]. O terceiro momento trata de questões relativas à constituição do sujeito ético [...]. (MUCHAIL, 2004, p. 10).

Foucault realizou neste últimas pesquisas o que chamou de uma “história da ‘ética’ e da ascética, entendida como história das formas de subjetivação moral e das práticas destinadas a assegurá-la”. (FOUCAULT, 2009, p. 38). Ela se diferencia de uma história dos códigos, pois não analisa o que em uma sociedade se vigora

²⁷ A disciplina é uma tática que, segundo Foucault, passa ser central na nova organização do poder na modernidade, chamada por ele disciplinar. Essa disciplina ocorreu dentro de instituições de poder-saber que, amparadas por “discursos científicos” e vigilância cronometrada dos indivíduos, constituam corpos dóceis as investidas do capitalismo e submissos à política, já que sua subjetividade tinha sido constituída a fim de reduzir sua capacidade de resistência. Para mais, ler a obra *Vigiar e Punir* (2011d).

como regra moral; tão pouco é uma história das moralidades, pois não se preocupa em compreender a recusa ou aceitação, conseqüentemente as ações, dos indivíduos à uma norma, regra ou princípio moral.

A análise foucautiana se refere às formas como os sujeitos, para chegar a um determinado modo de ser, transformam-se através de exercícios aplicados a si mesmo - ascética. Diferente de uma análise sobre as estruturas que orientam as ações humanas ou da busca por seus limites, a preocupação estava em conhecer atividades que possibilitassem aos sujeitos tornarem-se éticos. Foucault, a partir dessa empreitada, desenvolve uma análise diversa daquelas que buscam os princípios gerais de comportamentos, dos códigos morais ou das ações humanas em relação a elas.

O modo como as regras e os valores estavam para uma sociedade poderiam, desse modo, variar, possibilitando ao indivíduo ter “compromissos e escapatórias” que modificaria seu entendimento acerca da relação sujeito e verdade, com efeitos diretos no seu processo de subjetivação. Essa compreensão das regras e valores morais exige daquele que analisa a atitude ética, no caso Foucault, dar atenção a morais rígidas, na qual o processo de subjetivação tem uma forma quase jurídica, ou atenção a morais em que “o elemento forte e dinâmico deve ser procurado do lado das formas de subjetivação e das práticas de si” (FOUCAULT, 2009, p. 39), contexto que se encontrava a sociedade greco-romana e que Foucault dedica sua análise.

Na antiguidade se visualiza, assim, modos de vida que seriam exemplos da possibilidade da constituição de uma ética, o que se daria, justamente, em decorrência de estar no sujeito o elemento dinâmico da moral, não em uma rígida regra social. Assim, o mundo greco-romano antigo se apresentava como possibilidade de constituição de subjetividades éticas para o presente. Mesmo que esse contexto seja o da educação dada à Alcebíades, que não o levou a conhecer a si mesmo, as regras e valores existentes no mundo antigo estavam dispostos, de modo tal, que possibilitavam aos diversos sujeitos, inclusive Alcebíades, o exercício

da liberdade diferente do presente no âmbito das sociedades disciplinares e biopolíticas²⁸.

Essa breve concepção de ética em Foucault, e sua relação com o cuidado do si no contexto greco-romano, é o panorama para se entender a forma como ele pensou a constituição de uma vida ética. Ele cita quatro pontos que, ao analisar a diversas formas de subjetivação na antiguidade, estão presentes na constituição de um *êthos*: a determinação do sujeito ético, o modo de sujeição, a elaboração do trabalho ético e a teleologia do sujeito moral. Em outras palavras, para a formação de alguém que cuide de si e, possivelmente, se torne um mestre, já que saberia cuidar de si mesmo, era preciso aplicar esses quatro pontos. Contudo, eles não precisavam estar necessariamente interligados, pois entre eles, “há, ao mesmo, relações e [...] certa independência” (FOUCAULT, 2014g, p. 226).

Antes, vale lembrar que Foucault desenvolve o estudo desses pontos, especialmente, no segundo volume da *História da sexualidade: o uso dos prazeres*, analisados “por meio dos três temas de austeridade do código: a saúde, a esposa e os rapazes” (2014g, p. 227). Como afirma, “Partirei da noção, então corrente, de “uso dos prazeres” – *chresis aphrodision* – para distinguir os modos de subjetivação aos quais ela se refere: substância ética, tipos de sujeição, formas de elaboração de si e de teleologia moral” (2009, p. 41). Através da observação da forma como os gregos e romanos cuidavam da sexualidade, Foucault analisou como esses pontos constituíram problemas éticos.

A substância ética diz respeito a parte de nós mesmo, ou de nossos comportamentos, que seria objeto da moral. Para Foucault, a substância ética nos

²⁸ A disciplina é o meio utilizado, pelas sociedades modernas e capitalistas, para um novo exercício de poder, chamado poder disciplinar. Nele, os saberes científicos, alinhados a lógica interna das instituições (escolas, prisões, manicômios etc.), fomentavam a constituição de sujeitos dóceis. O corpo individual de cada sujeito era, nesta forma de poder, objeto de exercício da disciplina dentro das citadas instituições. O biopoder, diferente do disciplinar, teria como característica a intervenção em toda uma população, não mais no corpo individual dos sujeitos. A vida, e o corpo biológico, passam a ser objeto de estudo e intervenção dos micropoderes – instâncias criadoras de discursos de verdade, de realização da vigilância e aplicação da punição. Com o biopoder, o estado passa a criar estratégias amparadas no discurso da segurança dos indivíduos, criando, propositalmente, o que Foucault chama de racismo de estado. O poder disciplinar, assim como o biopoder, agem ao mesmo tempo nas diversas sociedades. Contudo, é a biopoder, que ampara uma biopolítica, que tem um poder decisão singular na atualidade. A obra de Sylvio Gadelha (2009), *Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault*, apresenta de forma ampla e direta os problemas aqui citados.

gregos eram os *aphrodisia* – os atos ligados em sua unidade ao prazer e ao desejo. Em entrevista concedida em 1984, Foucault a explica com o seguinte exemplo:

Quando um filósofo estava apaixonado por um rapaz, mas não o tocava, sua atitude tinha um valor moral. A substância ética de sua conduta era o ato ligado ao prazer e ao desejo. Para Santo Agostinho, é muito claro que, quando ele lembra de suas afeições de jovem, o que o inquieta é saber o tipo de desejo que ele sentia. É uma substância ética muito diferente. (FOUCAULT, 2014g, p. 225).

Se a substância ética se referia ao objeto de atenção do sujeito, o *tipo ou modo de sujeição* era à maneira como o indivíduo se relacionava com a regra moral e se via unido à obrigação de colocá-la em prática. O modo de sujeição diz respeito às estratégias utilizadas pelo sujeito para reconhecer as regras e as ações que deveria tomar. Foucault afirma, no primeiro capítulo d'*O uso dos prazeres* (2009) que a necessidade da ação, o momento oportuno para tomá-la e a forma que teria seriam as questões pensadas para encontrar a melhor maneira de agir em relação à regra. Junto a isso, o *status* do sujeito na sociedade interferia na reflexão sobre sua ação. Citando a fidelidade como exemplo de substância ética, Foucault explica o que seria o modo de sujeição:

[...] praticar a fidelidade conjugal e se submeter ao preceito que a impõe por reconhecer-se como parte do grupo social que a aceita, e que a proclama abertamente, e que dela conserva o hábito silencioso; porém, pode-se também praticá-la por considerar-se de uma tradição espiritual a qual se tem a responsabilidade de preservar ou de fazer reviver; como também se pode exercer a fidelidade respondendo a um apelo, propondo-se como exemplo ou buscando dar à vida pessoal uma forma que corresponda a critérios de esplendor, beleza, nobreza ou perfeição. (FOUCAULT, 2009, p. 35)

Este exemplo da fidelidade não se refere, explicitamente, a uma necessidade biológica, já que não é necessário ser fiel como é necessário se alimentar. Ele não é, também, um exemplo que problematize o momento oportuno. A citação acima explicita, justamente, a problematização do *status* do sujeito que realiza a ação. Neste exemplo, ocupar uma determinada posição na cidade dava ao sujeito uma responsabilidade de preservar ou reviver uma tradição, que se referia, também, a uma lei divina, a princípios políticos e estéticos. Observa-se, porém, que se a necessidade, o momento oportuno e o status do sujeito são questões

problematizadas na reflexão sobre si, elas não precisariam estar também interligadas, como na citação. Desse modo, poderia haver maneiras diversas do sujeito se relacionar, reconhecer e colocar em ação uma regra. Arriscamos afirmar que o modo de sujeição se aproxima de uma justificativa, já que nos exemplos dados por Foucault, mesmo que se apresentem como estratégias e maneiras, há uma explicação para que se possa agir de determinado modo em relação à moral.

A elaboração do trabalho ético diz respeito a todas as atividades que o indivíduo exerce sobre si mesmo para se transformar em um sujeito moral de suas próprias ações. Essas atividades teriam, por objetivo, proporcionar ao indivíduo chegar a um modo de agir moral. O estudo sobre o mestre do cuidado a que nos propomos nesta pesquisa dedica, sobre este ponto, uma atenção especial, já que procuramos analisar as práticas que transformavam os indivíduos em sujeitos éticos²⁹ como possibilidades de os aplicar nas aulas de filosofia no Ensino Médio. Citando a austeridade sexual, Foucault nos explica o que seria essa elaboração do trabalho ético:

A austeridade sexual pode ser praticada por meio de um longo trabalho de aprendizagem, de memorização, de assimilação de um conjunto sistemático de preceitos e através de um controle regular da conduta, destinado a medir a exatidão com que se aplicam essas regras; pode-se praticá-las sob a forma de uma renúncia brusca, global e definitiva aos prazeres; como também sob a forma de um combate permanente, cujas peripécias [...] podem ter sentido e valor; ela pode também ser exercida através de uma decifração tão cuidada, permanente e detalhada quanto possível, dos movimentos do desejo, sob todas as formas, mesmo aquelas mais obscuras sob as quais ele se oculta (2009, p. 35-36).

Chamada por Foucault de ascética, como pontuamos quando analisamos a *áskeses*, esse trabalho ético deve ser compreendido, num sentido bem específico, como um exercício de si para consigo. Não é simplesmente a aceitação racional da regra moral presente em uma determinada sociedade em decorrência de sua lógica discursiva, mas uma constituição de si que dê ao sujeito um estado de domínio sobre si. Nesse contexto, se um sujeito que adquiriu esse domínio - domínio esse expresso, por exemplo, na forma com que usa os seus desejos e prazeres – só chegou a essa condição porque exerceu sobre si uma ascese.

²⁹ Os três últimos cursos de Michel Foucault no Collège de France, a nosso entender, dão uma atenção singular ao que ele chama de elaboração o trabalho ético – ascética. Percebemos que os três outros pontos são problematizados por Foucault, mas a reflexão sobre a constituição de si mesmo, através de práticas de si, recebe grande atenção do filósofo francês.

A ascética se refere, ainda, a práticas de si que possibilitem ao sujeito apreender ou desenvolver uma arte de viver, que teria um sentido estético com efeitos políticos. A ideia de arte de viver relaciona-se com a constituição de uma vida bela que só é possível através de exercícios ascéticos. Entretanto, a ascese que é condição de possibilidade para a criação de uma bela vida não poderia ser confundida com o ascetismo cristão, pois este se orientava por uma moral da renúncia (FOUCAULT, 2012a, p. 259). Ao contrário, como nos referimos acima, usar dos prazeres se mostrava como meio para constituir a si mesmo.

A elaboração do trabalho ético ou ascético só era possível, partindo dessa ideia de exercício ou prática que a ideia de ascese grega carrega, se fosse compreendida como uma luta de si consigo. Essa era a condição para que houvesse uma dominação de si mesmo. Foucault chama essa relação de conflito de agonística³⁰: só era possível dominar os atos referentes aos prazeres ou desejos se ocorresse um combate contra o que é externo, mas também ao que era interno ao indivíduo. Não seria possível dominar a si se não puder se colocar contra si, visando sempre a vitória (FOUCAULT, 2009, p. 79-96).

Foucault, n' *O uso dos prazeres*, buscando mostrar o que seria essa elaboração de si mesmo, e o que resulta dela, afirma que o termo grego *enkrateia*³¹ representa o resultado da prática de si sobre si mesmo, chamada também, por ele, de práticas ascéticas. Diferenciando a *enkrateia* de outro importante conceito do vocabulário filosófico grego, o de *sophrosune*³², a virtude da temperança, Foucault afirma que aquela era a condição de possibilidade para esta última. A temperança só existia naquele que se auto constituía através da ascética.

A virtude de *sophrosune* é sobretudo descrita como um estado bastante geral que garante uma conduta 'como convém para os deuses e para os homens', isto é, ser não somente temperante mas devoto e justo, como também corajoso. Em troca, a *enkrateia* se caracteriza sobretudo por uma

³⁰ Agonística tem como radical o termo grego Agon (ἀγών), que, segundo Bailly (2000, p. 9-10) e Gingrich e Danker (2005, p. 11), significa luta, combate, entre outras significações que se referem a ideia de embate.

³¹ Para Bailly (2000, p. 243), *enkrateia* (Ἐγκράτεια) poderia ser compreendido como *empire sur moi-même* (ser o imperador de mim mesmo) ou *moderation* (moderação). Já para Gingrich e Danker (2005, p. 62), ele significa auto-controle.

³² *Sophrosyne*, que tem em sua raiz o termo *sophron*, segundo Coromélas (2000, p. 9-10), significa (ΣΩφροσύνη), entre outros, *temperánt* - temperado. Vale considerar que o dicionário citado traduz o termo grego no contexto no período bizantino. Acerca da leitura de Foucault sobre a *sophrosyne*, ver o artigo de Juliana Ortogosa Aggio, intitulado *A sôphrosynê como liberdade sobre si: uma interpretação foucaultiana de Aristóteles* (2016).

forma de ativa de domínio de si que permite resistir ou lutar e garantir sua dominação no terreno dos desejos e dos prazeres. [...] a enkrateia é a condição da *sophrosune*, a forma de trabalho e de controle que o indivíduo deve exercer sobre si para tornar-se temperante (*sophron*) (FOUCAULT, 2009, p. 80-82).

Essa transformação de si a que passava o sujeito ético tem uma finalidade que é, justamente, a questão analisada no último ponto por Foucault: a *teleologia do sujeito moral*. Mais do que à finalidade, essa teleologia se refere ao objetivo das ações e a maneira de ser que o indivíduo deseja compor: “que espécie de ser queremos nos tornar quando temos um comportamento moral? [...] devemos nos tornar puros, imortais, livres mestres de nós mesmos?” (FOUCAULT, 2014g, p. 226). Na interpretação foucaultiana, mesmo que essas questões fossem pensadas na subjetividade e individualidade do sujeito ético, ela estava diretamente vinculada ao todo que as cercava. Por isso se tornava moral, por estar relacionada ao coletivo, ao social. Uma ação ética seria, desse modo, definida pelo sujeito na sua relação com os outros, mesmo que a dele fosse diferente e visasse um modo de ser singular desejado. Assim, o filósofo explica a teleologia moral a partir do exemplo da fidelidade:

Existem muitas diferenças possíveis nesse ponto: a fidelidade conjugal pode dizer respeito a uma conduta moral que leva a um domínio de si cada vez mais completo; ela pode ser uma conduta moral que manifesta um distanciamento repentino e radical a respeito do mundo; ela pode tender a uma tranquilidade perfeita da alma, a uma total insensibilidade às agitações das paixões, ou a uma purificação que assegura a salvação após a morte e a imortalidade bem aventurada. (FOUCAULT, 2009, p. 36)

Esses quatro aspectos observados por Foucault, na análise das formas da condução de si na antiguidade greco-romana, são base da constituição do que chama de *êthos*³³. Um sujeito ético seria aquele que constitui a si de modo tal que tenha uma maneira singular de ser e valorizada como única. O homem com um *êthos* era aquele que, por problematizar sua vida e sua liberdade, havia constituído um modo de ser que se traduz nos seus atos (FOUCAULT, 2012a, p. 264).

³³ *Êthos* - *ἦθος* - εθος (Gingrich; Danker, 2005, p. 94) e εθος (YARZA, 19--, p. 441) - significa, em grego, costume, uso ou hábito. Essa interpretação condiz com a de Foucault, mas o filósofo francês, na leitura do cuidado de si, exige um trabalho longo de si sobre si mesmo para que se chegue a esse determinado hábito, possibilitado, necessariamente, pelo uso refletido da liberdade (práticas de liberdade).

A ideia de *êthos*, neste contexto, estaria mais próxima ao *cuidado de si* do que ao *conhecimento de si*, como apresentamos no tópico anterior deste capítulo. Sua possibilidade de existência está no fato da subjetividade ser atividade, capaz de modificar a si mesma. O *êthos*, então, era uma forma de ser constituída por quem cuida de si mesmo.

Mas a constituição de um *êthos*, no sentido do cuidado de si, não seria possível somente na sociedade greco-romana. É no texto *O que é o iluminismo?*³⁴, que analisa o texto sobre o esclarecimento de Kant (KANT, 2009, p. 406-415), no qual Foucault apresenta essa possibilidade de um novo *êthos* no presente. Para ele, Kant abriu uma nova ética ao tecer uma crítica prática preocupada em adotar formas possíveis de superação dos limites da filosofia da representação e da constituição da verdade na modernidade, representada pelos conhecimentos científicos. Essa crítica do sujeito moderno, em Kant, foi chamada por Foucault de ontologia do presente.

Se Kant havia se preocupado em delimitar os limites do conhecimento humano em uma de suas críticas, no texto sobre a *Aufklärung* a preocupação era outra (CASTRO, 2009, p. 154-155). As perguntas do filósofo alemão, diversas de uma teleologia ou de um humanismo, refletiam sobre o presente: “Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade? É nisso, parece-me, que consiste essa nova interrogação sobre a modernidade.” (FOUCAULT, 2011c, p. 15).

A ontologia do presente se refere, segundo Foucault, à atitude que visa a constituição de um modo de ser, de um *êthos*, na atualidade, orientada por uma relação outra com o saber, no qual a verdade seja constituída pelo próprio sujeito, seja provada por ele. Essa ontologia do presente, que está no campo de compreensão do que no tópico anterior chamamos de filosofia de diferença e se alinha ao cuidado de si, exigindo daquele que cuida de si mesmo um outro necessário, que seria o amigo, o mestre do cuidado.

Essa reflexão foucaultiana pode dar a entender que o *êthos* seja a mesma coisa que ética, mas não é. Ou melhor, numa relação necessária, a ética seria a

³⁴ Utilizamos, inicialmente, a tradução realizada por Wanderson Flor do Nascimento, disponível no endereço eletrônico <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/iluminismo.pdf>. Contudo, lançamos mão do mesmo texto que está presente no curso *O governo de si e dos outros* (2011c, pag. 12-22).

ação do sujeito sobre si que constitui um modo de ser chamado *êthos*; uma é condição de possibilidade para a outra. Como diz Foucault (2012a, pag. 215), “penso que a ética é uma prática, e o *êthos* é um modo de ser”. Essa distinção permite dar a atitude ética uma importância singular, pois ela é quem modifica subjetividade de si e dos outros. Por esse motivo é que o caráter de atividade que possibilita uma relação com os outros é ética e está diretamente relacionada à prática política³⁵.

Se a ética é essa atividade, ela só pode existir se houver liberdade, sua condição de possibilidade. Por essa razão, em sociedades onde existe uma maior liberdade em relação às regras morais há, consecutivamente, maior possibilidade de constituição do sujeito ético. O principal exemplo dado por Foucault foi a sociedade greco-romana antiga, na qual as práticas ascéticas, diversas daquelas da modernidade que tinha nas práticas coercitivas e nos discursos científicos suas referências, usavam a liberdade de forma diferenciada para se realizar. Nesse sentido, a liberdade pode ser entendida como possibilidade de ação. Refletindo sobre o exercício de poder, Foucault apresenta sua ideia de liberdade:

[...] o poder só se exerce sobre “sujeito livres”, e enquanto são “livres” – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se. Aí onde as determinações são saturadas não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de obrigação), mas justamente quando ele pode deslocar-se e, no limite, escapar. (Foucault, 2014f, p. 134).

Essa liberdade, no entanto, não tem um caráter universal e essencial como entendem filósofos ligados à filosofia da representação, pois é uma prática, ambientada num contexto, não generalizada para todos. A concepção de liberdade como prática, na análise foucaultiana, é importante porque, além de se referir às práticas de si que podem ou não ser realizadas pelos indivíduos, possibilita a compreensão de uma ideia importante para a filosofia política moderna, o processo de liberação. Essa ideia se refere à liberação de um sujeito ou coletividade do algo ou condição que possibilitaria a constituição de uma vida ética; em outras palavras, a concepção de liberação afirma que somente com a libertação e a derrocada de um

³⁵ A relação da política com a ética nos estudos foucaultianos, bem como a análise da ideia de liberação, será apresentada no próximo tópico do capítulo.

poder, como o do capital e do patriarcado, haveria condições para uma efetiva vida ética. O processo de liberação teria, como isso, um caráter universal, diferente do caráter micro que tem a liberdade. Neste sentido, Foucault (2012a, p. 259-260) afirma que a ideia de liberação, não necessariamente, possibilita que os “indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política”.

Neste contexto, Foucault afirma que as práticas de liberdade fomentam um *êthos* que, independente do estado de liberação ou não, estimula nos outros a reflexão de uma vida ética. “O homem que tem um belo *êthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de [...] certa maneira” (FOUCAULT, 2012a, p. 264). Assim, não seria possível para Foucault uma ética sem liberdade; o problema da ética é, em si, o problema das práticas refletidas de liberdade, como afirmou em entrevista:

- O senhor disse que é preciso praticar a liberdade eticamente...
- Sim, pois o que é a ética senão a prática de liberdade, a prática refletida da liberdade?
- Isso significa que o senhor compreende a liberdade como uma realidade já ética em si mesma?
- A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.
- A ética é o que se realiza na busca ou no cuidado de si?
- O cuidado de si constitui, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual [...] foi pensada. (FOUCAULT, 2012a, p. 261)

Ora, Foucault diz acima que a liberdade refletida não é, necessariamente, o cuidado de si, mas que o sujeito que cuida de si é ético, podendo cuidar também dos outros. Isso mostra que, mesmo se realizando na individualidade, o cuidado de si sempre se concretiza na relação com os outros, já que o valor estético nele presente depende dos outros.

Vale lembrar que os sujeitos éticos, no contexto do cuidado de si, problematizam sua liberdade na relação necessária com seu mestre, aquele que o incitou a cuidar de si mesmo. A ética como prática refletida de liberdade só se faz na relação com os outros, tanto do que ele cuida, como daquele que o cuidou, no sentido da *epiméleia heautoû*.

O mestre do cuidado, ao se constituir como sujeito, deveria, no contexto greco-romano, observar aqueles quatro aspectos que são, na verdade, as questões

pensadas na prática ética e que fomentam uma maneira de estar no mundo reconhecida pelos outros, como modo de ser singular e com valor estético, o que Foucault chama de estética da existência³⁶.

A prática de si, que é parte do processo de constituição de uma subjetividade ética, só pode existir como uma luta (agonística) de si consigo mesmo, mas que exigia uma relação com os outros, quando é cuidado e quando cuida dos outros. Uma atitude ética, contudo, só pode se realizar se houver liberdade, condição de possibilidade para que ela possa existir. Essa compreensão de constituição ética da subjetividade é essencial para compreender uma ideia possível de política, ou prática política, para Michel Foucault.

2.3 O cuidado de si e as práticas políticas

Este tópico problematiza as relações de poder em Michel Foucault, uma escolha questionável em uma pesquisa sobre o ensino de filosofia na educação básica. Entretanto, a analítica foucaultiana do poder³⁷ possibilita, ao professor de filosofia que desenvolve a presente pesquisa, relacionar as questões pedagógicas, ética e estéticas aqui pensadas ao papel do ensino de filosofia na sociedade.

Ora, se o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) é aqui entendido como um modelo para pensar a prática filosófica no presente, ele é também, compreendido por Foucault, como possibilidade de formação de sujeitos éticos que interfiram de forma positiva, responsável e livre sobre a própria vida e a vida dos outros; o cuidado de si, desse modo, pode constituir sujeitos que exerçam um poder singular com efeitos diretos na vida política, entendendo-a como um campo com micro e macro relações de poder. Neste contexto, é do mestre do cuidado que falamos, esse que pensamos ser modelo, para os professores de filosofia, daquele que desenvolve práticas de si e fomenta a constituição de subjetividades resistentes aos poderes anuladores da liberdade.

³⁶ Michel Foucault analisa em diversos textos o que chama de estética da existência. Entretanto, no segundo volume da sua *História da sexualidade* (2009), na entrevista *Sobre a Genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso* (2014g) e *Uma estética da Existência* (2012g) há diversas referências para se compreender essa ideia criada por Foucault.

³⁷ Analítica do poder é termo foucaultiano utilizado para explicar sua compreensão das relações de poder.

A análise foucautiana das relações de poder foi produzida, em sua maioria, na década de 70. Como já pontuamos em momentos anteriores, Foucault problematiza o poder após suas pesquisas sobre o saber e antes dos estudos sobre ética. De um modo ou de outro, suas análises – a arqueologia do saber, a genealogia do poder e a ética - refletem direta e indiretamente temas que ressoam nas questões políticas, como o poder e resistência.

Para Foucault, a política não é, como entende a maioria dos filósofos anteriores a ele, que se preocuparam com a criação de teorias de conjunto que orientavam toda a organização social – uma macropolítica (GALLO, 2016, p. 192-193). Essa percepção de poder difere da foucaultiana, pois este enfatiza o plano micro dessas relações.

As questões que tento colocar não são determinadas por uma concepção política prévia e não tendem a realização de um projeto político definitivo. É certamente isso que as pessoas querem dizer quando me recriminam por não apresentar uma teoria de conjunto. [...] Procuo, pelo contrário, fora de qualquer *totalização*, ao mesmo tempo *abstrata e restritiva*, abrir problemas tão *concretos e gerais* quanto possível – problemas que viram a política pelo avesso, atravessam as sociedades em diagonal, e são parte constituinte de nossa história [...] (FOUCAULT, 2012f, p. 214).

Se Foucault não faz política no sentido tradicional, com um projeto definitivo (macropolítica), ele sugere uma micropolítica, que funcionaria como uma máquina de guerra, pois, considerando a existência de micropoderes e microresistências, oferece ferramentas para enfrentar os dispositivos de poder que, ao mesmo tempo que constituem a subjetividade, reduzem a liberdade dos seres humanos. Uma micropolítica possibilitaria, assim, compreender tanto a organização do poder, como as práticas de resistência a ele. Percebemos, com isso, que essa crítica do filósofo a compressão totalizante de política se adequa a ideia de filosofia da diferença, que apresentamos no primeiro tópico deste capítulo.

Neste contexto teórico da filosofia da diferença, como crítica as pretensões de universalização, podemos compreender a ideia de “poder”. Para Foucault (1979, p. 248), o “poder não existe [...]: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto”. Essa opinião da existência de um poder determinado é justamente a lógica do macropoder que, além de não oferecer recursos suficientes para a compreensão das relações de poder,

fomenta a ideia que, somente através de uma liberação, os processos de construção ética da subjetividade poderiam ocorrer. Foucault tece uma interessante crítica a essa tese, que se alinha a sua compreensão de ética como estado de existência proporcionado pelo cuidado de si e constituído a partir de práticas de si.

A analítica do poder foucaultiana, que entendendo que os micropoderes precisam compreendidos com profundidade, já que são engrenagens importantes no funcionamento da máquina do estado, também questiona a ideia de liberação política, por algumas razões. Primeiro, com pretensões universais e essenciais, um processo de liberação pode anular, mesmo que teoricamente vise uma valorização da vida coletiva - como o marxismo - as diferenças. Segundo, há grande possibilidade dos sujeitos que defendem uma liberação, como dos direitos homossexuais ou dos negros, não tenham um domínio de si que permita uma real autonomia, possibilitando que outros os usem para fomentar os mecanismos e as estratégias menos explícitas de poder³⁸. Terceiro, a ideia de liberação é geralmente acompanhada da tese de que a repressão é algo negativo e impede que os homens efetivem sua liberdade; para Foucault, essa questão impossibilita uma compreensão mais ampla das relações de poder, já que sua defesa impossibilita perceber o caráter criativo e positivo³⁹ dos micropoderes, e que eles, por esses dois motivos, fomentar a constituição de uma subjetividade que atenda a interesses que fogem de uma efetiva prática de liberdade.

[...] corre-se o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou essência humana que, após [...] certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão. Segundo essa hipótese, basta romper com esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo. [...] essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para

³⁸ O livro *A revolução dos bichos* (2007) de George Orwell retrata de modo literário uma experiência desse tipo. Criticando os governos totalitários do século XX, principalmente os socialistas, ele mostra como a falta de uma subjetividade forte frente a uma tese universalizante de liberação pode levar ao contrário do que em tese defendiam.

³⁹ No primeiro capítulo da *História da sexualidade – a vontade de saber* (2011a), intitulado a hipótese repressiva, Foucault problematiza a questão da repressão, principalmente em torno da sexualidade, como, defendendo a tese de que, na modernidade, houve uma grande incitação aos discursos sobre a sexualidade, e não somente uma repressão. Ele afirma que, se existe a repressão, ela estaria em uma teia maior de relações na qual o objetivo era produzir discursos, vigiar, punir, disciplinar, docilizar os corpos e constituir subjetividade. Neste sentido, a ideia de positividade do poder está na sua capacidade de criação, no caso de discursos, de instrumentos para o exercício de poder.

que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da existência ou da sociedade política. (FOUCAULT, 2012, p. 259-260)

Contudo, a crítica foucaultiana àqueles que defendem, exclusivamente, os processos de liberação - que não observam, como afirmamos, a positividade dos micropoderes-, não defendem sua inexistência. O que faz Foucault é expor uma preocupação com o desfecho de movimentos que defendem uma liberação geral. A liberação, em um contexto social que as pessoas não cuidam de si mesmas, pode falsear a realidade, possibilitando a atualização dos jogos de poder que objetivam dominar e limitar a liberdade⁴⁰. Essa crítica de Foucault à liberação deve estar localizada na sua leitura da ideia de liberdade, como apresentamos no tópico anterior.

Além disso, a ideia de micropoder e a crítica ao processo de liberação pincelam uma visão de Foucault do que seja a prática política⁴¹, entendendo-a como uma prática de liberdade, uma resistência, já que onde há poder existe resistência, há condição para a realização da liberdade. Ora, se a resistência é uma condição de possibilidade da prática de liberdade, os processos de subjetivação, na lógica do cuidado de si, que proporciona ao sujeito ter domínio de si e não se guiar facilmente pelos discursos externos a ele, seriam, segundo Foucault, uma prática política, já que ao constituir uma subjetividade resistente, o cuidado de si forma um sujeito ativo atento e autônomo, condições importantes para a vida política.

A questão da liberdade é, nesse contexto, eminentemente política, já que ao expor o como e o onde discursos científicos são produzidos e distribuídos, como se organizam e se efetivam as diversas relações de poder, além da experiência de transformação de si mesmo, ele está falando da efetivação liberdade ou de sua limitação, problema claramente político. Do mesmo que, ao problematizar as questões sobre o saber (arqueologia do saber) e o poder (genealogia do poder), Foucault pensa a questão da liberdade, quando verifica que a realização do cuidado

⁴⁰ Pensamos que no Brasil tenha ocorrido algo parecido, em torno da liberação da corrupção, com os movimentos de 2013, no qual a falta de uma subjetividade atenta aos exercícios de poder foi mecanismo para a ascensão do discurso antidemocrático representado pelo atual presidente Jair Bolsonaro. Vladimir Safatle no artigo *Protestos de 2013 foram o 11 de Setembro da direita brasileira* publicado na Folha de São Paulo.

⁴¹ Usamos, na esteira das análises de Foucault, o termo prática política, evitando o termo Política para se referir as reflexões e ações que interferem na vida das outras pessoas, nas relações que existem entre elas e na forma de se organizarem.

de si é condição para que haja um domínio de si - por pensar, no fim das contas, a questão da liberdade-, ele também está falando de política.

Entretanto, ressaltamos que a ideia de liberdade em Foucault não é a liberdade nos moldes jurídicos. A lei, mesmo que contenha efeitos de práticas de liberdade vitoriosas, como as realizadas em defesa dos direitos civis da população negra e da LGBT, está amparada em discursos normalizadores constituídos por disciplinas e biopoder. Foucault trabalha, assim, com o conceito de norma ao invés do termo lei, pois evitaria a compreensão da ideia de poder a partir de um viés jurídico-político.⁴² A norma se refere ao conhecimento constituído pelas instâncias de saber-poder que definem as concepções de normal e anormal na modernidade. Essa norma é o que influenciará a criação de uma lei (FONSECA, 2012).

A visão foucaultiana que entende a política como prática, e não como teoria de conjunto, é acompanhada de um não discurso do filósofo acerca do que seja a política. As afirmações sobre a política em Foucault são conclusões tiradas das leituras de suas obras. Sobre isso, Diogo Sardinha, no artigo *Um silêncio de Foucault sobre o que é a política* (2011), entende que Foucault não se posicionou claramente que fazia uma política do enfrentamento às diferentes artes de governar, justificada pela desconfiança do filósofo em torno da ideia de liberação. “Foucault *sempre terá desconfiado* do tema geral da liberação. Sabemos que ele tem motivo

⁴² A leitura de Foucault acerca da relação entre liberdade e lei pode suscitar questionamentos em torno de sua crítica à ideia de liberdade nos moldes jurídico-político. Ora, Foucault não entende que as conquistas sociais no plano jurídico sejam negativas, questão também presente na reflexão em torno da ideia de liberação, como a pouco apresentamos, já que se pode questionar: mas essas lutas são desnecessárias, já que liberação não significaria uma prática efetiva da liberdade? Foucault pontua que os micropoderes, na sociedade moderna, utilizam o sistema jurídico para o exercício de poder. Desse modo, o fato de pontuar a ideia de práticas de liberdade, ao invés da liberdade em si, não coloca Foucault como aquele que a nega. O que ele pondera é, que o uso da liberdade, por exemplo, como direito natural e universal, pode ser utilizado pelos micropoderes para o exercício de poder. Isso demonstra que, em casos em que o argumento da liberdade é utilizado para a invasão de um país, por exemplo, justificado pelo fato da liberdade dos cidadãos da nação invadida estar sendo cerceada, o uso da liberdade como direito natural e universal está sendo utilizado como argumento para atender a anseios de um mercado, como os interessados no petróleo. Junto a isso, é importante ressaltar a questão estratégica das relações de poder e a questão da resistência em Foucault, já que elas principalmente a questão da resistência, leva a conclusão de que conquistas no plano jurídico-político são efeitos de uma resistência. Desse modo, ao pensar a crítica de Foucault ao direito e as leis, é importante pontuar que ele entende as relações de poder como estratégicas, não podendo, desse modo, essa mesma lei conter as conquistas resultantes de práticas de liberdade. Essa questão resulta na ideia de projeto político, ao qual Foucault se nega a dizer que sua teoria é. Se não há uma teoria sobre a política e a liberdade, cabe a nós entender esses espaços como resultantes de uma luta.

para desconfiar: a libertação como etapa ao alcance da humanidade serviu, na história, de pretexto para injustiças e crimes” (SARDINHA, 2011, p.103).

Ainda sobre a libertação, Sardinha afirma que, em Foucault, ela é também entendida como condição de possibilidade para práticas de liberdade, o que impede a afirmação de que o filósofo negue a importância de movimentos de libertação, como já pontuamos. Contudo, Sardinha afirma que, diferente de um processo de revolução, Foucault defende a ideia de insurreição.

No pequeno texto intitulado *É inútil revoltar-se?* (2012d, p. 76-80), em que se fala sobre a insurreição na Revolução Iraniana de 1979 e problematiza a existência de uma lei da história que nega os princípios das insurreições, Foucault expressa o que entender por insurreição e o que motiva as pessoas, na iminência da morte, arriscarem-se a se insurgir.

As insurreições pertencem à história, mas de certa forma lhe escapam. O movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria, todo um povo diz: “não obedeco mais”, e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida – esse momento me parece irreduzível. Porque nenhum poder é capaz de torná-lo absolutamente impossível: Varsóvia terá sempre seu gueto sublevado e seus esgotos povoados de insurrectos. E porque o homem que se rebela é em definitivo sem explicação, é preciso um dilaceramento que interrompa o fio da história, e suas longas cadeias de razões, para que um homem possa, “realmente”, preferir o risco da morte à certeza de ter de obedecer (FOUCAULT, 2012d, pag. 76).

As reflexões de Foucault sobre os processos de libertação e insurreição⁴³ são desdobramento em torno da sua ideia de liberdade, condição para um processo de subjetivação que fomenta uma ética. Ora, para o filósofo a liberdade é uma condição ao qual o sujeito pode, como não pode estar. Diversa das teses filosóficas que colocam a liberdade como um princípio universal, Foucault afirma que há situações em que o homem pode praticar a liberdade. Nesse sentido, deveríamos compreender a liberdade de modo: “entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que tenham diante de si um campo de possibilidade em que várias

⁴³ A questão da insurreição, bem como as análises sobre as artes de governar, a governamentalidade, a biopolítica e o cuidado de si, são objetos de correntes de pensamento na contemporaneidade que escapam a chamada filosofia da diferença, bem como dialoga com suas considerações. É o que se observa no anarquismo. Edson Passetti (2011), por exemplo, no artigo *Michel Foucault e os guerreiros insurgentes: anotações sobre coragem e verdade no anarquismo contemporâneo*, relaciona a obra foucaultiana com as teses anárquicas de filósofos como Bakunim. No Brasil, outro pesquisador que estuda a relação do anarquismo com os estudos foucaultianos é o professor Nildo Avelino da Universidade Federal da Paraíba.

condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Essas considerações sobre o conceito de política e de liberdade são meios para pensarmos com mais atenção a concepção de relações de poder em Foucault. Para ele, devemos compreender o poder na perspectiva de “um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1979, p. 248).

Foucault afirma que a compreensão das relações de poder não pode se realizar de modo satisfatório se for limitada a uma análise no campo jurídico-político, a lei, como pontuamos. Deve-se compreendê-lo a partir da ideia de norma. Também não devemos compreender as relações de poder de modo negativo, dando ênfase a questão da repressão, como a sexual. Em outras palavras, que a sexualidade e saberes a seu respeito estariam sempre sendo reprimidos e não estimulados.

As relações de poder também são desiguais (não há um princípio geral de poder), móveis e se manifestam em pontos diversos. Além disso, não estão no exterior do sujeito como uma superestrutura, exigindo que a compreensão da sociedade se dê através de sua leitura. As relações de poder também são positivas. Elas estão em todo lugar e tem um papel produtor, não somente anulador, como o fenômeno da repressão.

Segundo Foucault, não existe, também, um ponto central das relações de poder: elas são dispersas na sociedade. Essa tese fundamenta a crítica às filosofias políticas que veem o poder exclusivamente no plano macro, que procuram compreender o papel de seus membros, em especial o do (ou dos) líder político. Como já pontuamos, essa tese também embasa a existência de micropoderes, pois se o foco não é mais exclusivamente o macro, deve-se ater ao que molecular⁴⁴. Por fim, essa dispersão, que é uma marca das relações de poder, leva Foucault a

⁴⁴ Felix Guatarri, em sua obra *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo* (1980), apresenta uma ideia do que seja o molar (uma rede com relações fixas) e molecular (uma rede com relações flexíveis). Junto com Gilles Deleuze ele desenvolveu outras pesquisas sobre a questão do molar e molecular, principalmente a ideia de revolução molecular, que ele assim explica do seguinte modo: “Não se trata, como podemos perceber, de uma nova receita psicológica ou psicossociológica, mas de uma prática micropolítica que só tomará sentido em relação a um gigantesco rizoma de revoluções moleculares, proliferando a partir de uma multidão de devires mutantes: devir-mulher, devir-criança, devir-velho, devir-animal, planta, cosmos, devir invisível-tantas maneiras de inventar, de “maquinar” novas sensibilidades, novas inteligências da existência, uma nova doçura” (1980, p. 139).

entender que todos os homens, também, são pontos de poder, impossibilitando identificar “O poder” em uma pessoa ou instância exclusivamente.

Se as relações de poder têm as características acima citadas, não se pode esquecer que Foucault, partindo de uma concepção estratégica de poder, entende que, por diferentes modos, as relações de poder são organizadas através de dispositivos de saber-poder para capturar os sujeitos. Essa captura ocorre de modo que o indivíduo não perceba o exercício de poder: a melhor forma de se exercer o poder é as “escondidas”, através de um saber científico ou discurso legitimado. Foucault (1993, p. 244), sobre o conceito de dispositivo, importante conceito para o entendimento da sua concepção de poder, afirma:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, experiências enunciadas científicas, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Dentro deste jogo as relações de poder se realizam, através de dispositivos diversos e usando mecanismos múltiplos, como a arquitetura, para se exercer⁴⁵ (FOUCAULT, 2011a, 87-101). Neste contexto, as instituições pedagógicas sempre recebem atenção especial, principalmente em estados com regime no qual as pessoas devem, obrigatoriamente, passar pela escola. Assim, o professor pode ser um transmissor de um discurso de poder que mais disciplina e dociliza o aluno do que fomenta uma real cidadania. Entre os professores, o de filosofia não está fora desta rede de micropoderes, mas imerso. Por isso, é preciso conhecer como as

⁴⁵ Um exemplo da arquitetura como elemento de um dispositivo de poder é o panóptico, estrutura que surge no século XIX para vigilância nas novas instituições de poder-saber. Para mais, ver a obra *Vigiar e Punir* (2011d) de Michel Foucault.

estratégias de poder se organizam para organizar formas de resistir, pois, segundo Foucault, onde há relações de poder, há resistência. (2011a, 102-108).

O conceito de resistência, segundo Foucault, é singular, já que por seu meio é que se efetiva a liberdade. A resistência deve ser compreendida como prática de liberdade, estando presente em todo lugar. Essa ideia modifica a mais conhecida concepção moderna de resistência, a marxista, que vê em um macro a realização plena da liberdade – a revolução. Ainda sobre o conceito de resistência, assim afirma o filósofo:

Estes pontos de resistência estão presentes e toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, planejada, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2011a, p. 106).

Nesse contexto de resistência, o cuidado de si surge como possibilidade singular, pois modificando a subjetividade do indivíduo, no intuito de fazê-lo ter domínio sobre si, fomenta-se uma resistência micropotente, que responde, como mencionamos, a indefinição ética que tem o conceito de liberação. Para Foucault, o cuidado de si fomenta novos modos de relação entre os sujeitos e se apresenta como meio de resistência às estratégias normalizadoras das instituições modernas e das artes de governar. O filósofo observa, assim, que a concepção de amizade, nos “moldes” da antiguidade greco-romana, poderia ser um modelo de microrresistência.

Foucault busca, desse modo, por novas modalidades relacionais, novas formas de relação entre os sujeitos, que fomentariam a constituição de subjetividades livres e éticas; conseqüentemente, por ser relacional, terá efeitos sociais e políticos. A amizade se apresenta como exemplo de resistência e problema de estudo nas últimas pesquisas foucaultianas:

Se existe uma coisa que me interessa, hoje, é o problema da amizade. No decorrer dos séculos que vieram após a Antiguidade, a amizade constitui uma relação social muito importante: uma relação social no interior da qual os indivíduos dispunham de certa liberdade, de certo tipo de escolha (limitada, é claro), e eu lhe permitia viver relações afetivas muito intensas. (FOUCAULT, 2014e, p. 260).

É no contexto social do cuidado de si que as relações de amizade, especialmente entre dois homens, como possibilidade relacional, são observadas. Na idade média essas relações sofreram um processo de desqualificação, pois a relação entre dois homens era vista como duvidosa e estava cercada de questionamentos. Na modernidade, com os novos conhecimentos científicos e instituições de poder, torna-se uma relação desqualificada, pois tem em si a marca da anormalidade. Todas essas mudanças em torno da amizade estão relacionadas ao tema da homossexualidade. (FOUCAULT, 2014e, p. 260-261).

Frente a história da desqualificação da relação de amizade, Foucault entende que a luta dos sujeitos no presente deveria ser uma luta, para além dos direitos individuais, relacionada a direitos ligados à questão da sexualidade. Para ele, deveríamos lutar por um novo direito relacional que mostrasse a limitação das relações institucionalizadas e formuladas na modernidade, como o casamento e o parentesco, consideradas as únicas corretas e aceitáveis, argumentos utilizados para a manutenção do dispositivo de poder.

Um novo direito relacional, desse modo, seria mais difícil de administrar. Foucault visualiza, por exemplo, na criação de uma cultura *gay*⁴⁶, uma possibilidade real⁴⁷ de resistência a partir de um outro direito relacional, já que possibilitaria experiências diversas em torno dos prazeres. Contudo, Foucault não defende um direito único relacionado aos problemas acima postos - cultura *gay*. Ele pontua, na verdade, que as limitações das relações sociais aceitáveis existem para que as relações de poder, atualmente predominantes (disciplinar, biopoder etc.), sejam mais eficazes e mantenham uma determinada estrutura de relações de poder.

A defesa de um novo direito relacional visiona novas estruturas sociais que não surgiriam de um projeto político geral para toda população, mas de

⁴⁶ [...] acredito que existe aí uma parte extremamente interessante em jogo e que me apaixona: a questão da cultura *gay* – que não compreender somente os romances escritos por pederastas sobre a pederastia -, isso não tem muito interesse, mas uma cultura no sentido amplo, uma cultura que inventa modalidades de relações, modos de vida, tipo de valores, formas de trocas entre indivíduos que sejam realmente novas, que não sejam homogêneas nem se sobreponham a formas culturais gerais. Isso criará relações que podem ser, até certo ponto, transpostas para os heterossexuais. [...] propondo um novo direito relação, veremos que pessoas não homossexuais poderão enriquecer suas vidas modificando seu próprio esquema de relações. (FOUCAULT, 2012e, p. 119)

⁴⁷ Dos exemplos citados por Foucault, estão as relações presentes nos movimentos lésbicos e no sadomasoquismo. (FOUCAULT, 2014e).

microrrelações potentes que constituiriam subjetividades resistentes e solidárias, objetivos do “ideal” democrático. As relações homossexuais se apresentam como exemplos, já que se realizam, em muitos casos, diferentemente daquelas pautadas em uma concepção de desejo oculto e não vivência do prazer.

O direito relacional é a possibilidade de fazer reconhecer, em um campo institucional, relações de indivíduo para indivíduo que não passem necessariamente pela emergência de um grupo reconhecido. É algo completamente diferente. Trata-se de imaginar como a relação entre dois indivíduos pode ser validada pela sociedade e se beneficiar das mesmas vantagens que as relações – perfeitamente honrosas – que são as únicas a serem reconhecidas: as relações de casamento e de parentesco (FOUCAULT, 2012e, p. 122).

Sandra Fernandes, analisando a crítica de Foucault a ideia de programa político, lembra as considerações do filósofo sobre o descrédito dos sujeitos no presente em fundar uma ética baseada nas religiões ou no direito. Esse descrédito, junto aos insucessos de todos os programas políticos e sociais do pós 2º guerra mundial, pois “conduziram sempre, ou quase sempre, seja abusos, seja a dominação política por parte de um bloco, que se trate dos técnicos, dos burocratas ou de outros” (FOUCAULT, 2014e, p. 262), possibilitam uma nova experiência de si consigo mesmo que escapa à normalização e tem efeitos políticos. Fernandes ressalta, desse modo, a confiança de Foucault em uma forma outra de relação efetivada por sujeitos que cuidassem de si mesmo (FOUCAULT, 2011, p. 381).

Nestes termos, a vivência da sexualidade, que não tem limites, abria uma nova rota paralela às formas de relações socialmente aceitas. Ela teria, na experiência da amizade, uma condição de possibilidade para sua realização, não se limitando as relações homoafetivas, já que podemos usar e viver a sexualidade de formas diversas.

Na relação do mestre do cuidado com o seu discípulo, na antiguidade greco-romana, por exemplo, há modelos de relações de amizade que fomentam modos de vida únicos. Entretanto, mesmo vindo na vivência da sexualidade a possibilidade de constituição de uma subjetividade ética, Foucault não a coloca como o ponto inicial dessa relação diferenciada. Ele pontua que as relações sexuais, no contexto antigo greco-romano, não eram necessariamente, na prática do cuidado, algo central. Com isso, Foucault não afirma a inexistência da relação sexual entre

dois amigos, mas pontua, também, que não uma prática central para o exercício do cuidado de outro, na amizade (FOUCAULT, 2012e, p. 118).

A experiência⁴⁸ da amizade surge, então, como possibilidade de mudança da subjetividade de ambos os envolvidos na relação; ele é um exercício de si consigo mesmo - uma ascética - que inclui outro. Quanto a esse outro, Sandra Fernandes (2011, p. 388) nos ajuda a compreendê-lo:

[...] a constituição de si passa pela abertura do outro, mas não de qualquer outro. Pois o lugar do amigo não é o de qualquer outro. É neste momento que a amizade aparece. Esse outro é o outro de nossa eleição, de nossa finidade, por quem sentimos afeto, simpatia e temos prazer em conviver. Será ele que, ao nos confrontarmos, irá nos fazer pensar sobre nós e que contribuirá para “uma mudança dentro de nós, uma fabricação de nós que é ao mesmo tempo uma fabricação do outro”.

Nesta teia de argumentos, sobre a ideia de política em Michel Foucault, os problemas, soluções e saídas são, propositalmente, dispersos e não organizados em uma teoria política, já que ele a cria, como mostramos neste tópico. O conceito de amizade, relação fundamental entre o mestre do cuidado e o discípulo, torna-se, então, um ponto singular na compreensão de uma nova resistência. A ideia de amizade, cuidado de si, resistência, liberdade, insurreição e todos os outros que possibilitam entender as relações de poder são, para Foucault, importantíssimos para vislumbrarmos uma outra forma e possibilidade de vida, especialmente no presente.

Assim, Foucault proporciona uma caixa de ferramentas que podemos usar como mecanismo político. Mais do que uma teoria política, o que lhe seduz na análise da relação do sujeito e verdade é a ética. Como afirma, “o que me interessa é muito mais a moral do que a política ou, em todo caso, a política como ética” (FOUCAULT, 2012f, p. 214). É nesse panorama conceitual que podemos pensar o

⁴⁸ Não aprofundamos a análise da ideia de experiência em Michel Foucault, mas é um importante conceito para se compreender a sua ideia de sujeito e as suas possibilidades. Sobre isso, Sandra Fernandes relaciona a questão da vida pessoal do filósofo francês com essa ideia, além de explicar, de forma resumida, o que significa. *Se as análises de Foucault nascem de sua experiência pessoal, [...] elas não se reduzem a isso. Ao contrário, Foucault se põe a noção de experiência, ampliando-a para além de si. A experiência é algo que se dá solitariamente, mas é plena na medida em que escapa da subjetividade, isto é, outros podem cruzá-la. [...] A experiência não é aprendida para a mera repetição, nem para ser passivamente transmitida, ela ocorre “para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças” [...] Aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos o que poderíamos ser, parte integrante do mundo. A experiência é mais reprodutora que criativa.* (FERNANDES, 2011, p. 383).

papel do professor de filosofia, um possível mestre do cuidado no presente, como sujeito resistente e fomentador de liberdade na vida dos estudantes.

Neste capítulo, apresentamos problemas e conceitos pensados por Michel Foucault para compreender a ideia de mestre do cuidado. Para isso, os conceitos de cuidado de si e conhecimento foram estudados, bem como suas diferenças, já que elas iniciam as formas de pensar a relação entre sujeito e verdade que se desenvolveram na história da filosofia. Junto a isso, preocupamo-nos em analisar o que Foucault chama de estética da existência, o modo de constituir a si mesmo a partir de uma atitude considerada ética.

Por fim, estudando as relações de poder, tentado encontrar pistas de como Michel Foucault compreende a prática política dos sujeitos, atrelada a prática de liberdade num contexto de luta que tem, na auto constituição de si e na relação afetiva com um outro – amizade –, uma possibilidade de resistência que escapa às estratégias de poder totalizantes e disciplinadoras.

No próximo capítulo, procuraremos compreender as práticas de si que possam ser vistos como meios para pensar o cuidado de si na atualidade, especialmente nas aulas de filosofia no Ensino Médio. Para isso, buscaremos compreender, com mais detalhes, o que é o mestre do cuidado no contexto greco-romana e aquele a quem cuidava, o discípulo. Logo após, compreendendo os personagens do cuidado, analisaremos as práticas exercidas e incitadas pelo mestre, como atenção especial a *parresia* e a escrita de si.

3 OS SUJEITOS DO CUIDADO DE SI E AS PRÁTICAS DE SI

O presente capítulo apresenta a ideia de práticas de si e dois exemplos de técnicas que foram utilizadas no seu desenvolvimento no contexto do cuidado de si greco-romano: a *parresia* e a escrita. Antes disso, serão apresentados os dois personagens responsáveis pela realização dessas práticas: o mestre, aquele que exercia inicialmente o cuidado e incitava seus aprendizes a aplicarem as práticas de si a si mesmos; e os discípulos, aqueles que recebiam esse cuidado. Todas as considerações deste capítulo foram base para o desenvolvimento do terceiro, que se preocupará em refletir sobre as práticas de si no ensino de filosofia no ensino médio.

3.1 O mestre do cuidado e o discípulo: as faces do cuidado de si

O mestre do cuidado era o sujeito necessário para que o cuidado do outro ocorresse. Uma pessoa só podia aprender a cuidar de si mesmo se fosse cuidada por aquele que sabia cuidar de si mesmo. Ele era o outro necessário para que o indivíduo aprendesse a ter domínio sobre si, a sentir prazer consigo, a cuidar de si mesmo, e, com isso, adquirir uma postura ética consigo e com os outros que se caracterizava pela relação entre pensamento e ação.

O mestre do cuidado, como Foucault apresenta em suas pesquisas, era um indivíduo com uma qualificação singular, que seria aplicada no processo de modificação da subjetividade do discípulo: a *parresia*. A *parresia* é o falar tudo de forma franca, sem tagarelice. Quer dizer, falar o necessário para aquele a quem deve cuidados, no intuito de incitar a modificação do pensamento do outro em torno de um determinado problema. O *parresiasta*, esse indivíduo que fala francamente, é um indivíduo que relaciona seu discurso e sua ação com o seu pensamento. Por esse motivo, corria riscos, pois o que pensava e falava poderia chocar aquele que escutava a sua fala. Por isso, ele afirma que entre o mestre e o discípulo devia haver algo como um pacto, como um jogo preestabelecido no qual o discurso de verdade é uma peça que sempre será jogada pelo mestre, cabendo aquele a quem a verdade é endereçada entrar. O mestre, no seu cuidado com o outro, que exigia dele a coragem de dizer a verdade, corre, com isso, o risco de perder a própria vida.

A *parresia* (...) põe em risco não apenas a relação estabelecida entre quem fala e aquele a que é dirigida a verdade, mas, no limite, põe em risco a própria existência daquele que fala, se em todo caso se o interlocutor tem um poder sobre aquele que fala e se não suportar a verdade que este lhe diz (FOUCAULT, 2014a, p. 12-13).

No contexto greco-romano analisado por Michel Foucault em seus estudos, o mestre do cuidado, esse que tem a capacidade de ser *parresiasta*, será justamente o filósofo, “o único capaz de governar os homens, de governar os que governam os homens e de construir assim uma prática geral de governo em todos os graus possíveis: governo de si e governo dos outros” (FOUCAULT, 2014b, p. 122). O mestre do cuidado é aquele que por saber cuidar de si, e isso inclui a *parresia*, saberá cuidar dos outros.

O mestre do cuidado era o filósofo, mas não havia um modelo definido que o representasse, já que suas teorias, práticas e modos de se organizar e agir, se diferenciavam de uma série de outros filósofos que também eram mestres do cuidado. Contudo, todos esses mestres, mesmo com diferenças entre si, se diferenciavam dos outros personagens que também tinham a função de ensinar. Iniciemos pela diferenciação entre o mestre do cuidado e o pedagogo (*paidagogos*)⁴⁹, figura do formador na cultura ateniense, simbólica na crítica realizada por Platão, no diálogo *Alcebiades* (1975), à educação grega, sendo várias vezes citada por Foucault.

O pedagogo era o mediador entre a família e o estado na esfera pública, acompanhando os jovens adolescentes em sua formação para a vida política. Contudo, havia questionamentos acerca da formação desses jovens no que se refere a questão erótica entre o pedagogo e o jovem iniciado. Bem se sabe que, na relação entre o pedagogo e o futuro cidadão ateniense, havia a possibilidade de relações sexuais, estabelecida a partir de uma hierarquia, na qual havia o dominado (iniciado) e o dominante (pedagogo)⁵⁰. Uma questão singular, segundo Coelen

⁴⁹ Para Bailly, *paidagogos* (παιδαγωγός) se refere ao *gouvernement ou précepteur d'un enfant*. Junto a este termo, outros, com o mesmo radical (παιδαγω), se referem a questão da instrução de crianças (2000, p. 643). Já para o Gingrich e Danker (2005, p. 153), *paidagogos* (παιδαγωγός) é o “‘guia-de-crianças,’ cujo dever era supervisionar a conduta das crianças na família à qual ele estava ligado e conduzi-las para a escola (freqüentemente visto como uma figura repressiva)”. Essas eram as características do uso na bíblia sagrada (Co 4.15; Gl 3.24s).

⁵⁰ Alexandre (2013) e Coelen (2008) desenvolvem uma interpretação da pedagogia, a partir da leitura do curso *O governo de si e dos outros* (2011c) de Foucault, como psicagogia, compreendendo-a como modo de condução das almas. Segundo eles, a pedagogia como psicagogia se diferencia da pedagogia realizadas por aquele que, não objetivando cuidar do seu discípulo, tinha interesses que

(2008), pois nela estava a questão da liberdade, tão importante para a formação do grego (JAEGER, 2010), especialmente em torno dos desejos do iniciado. “O comportamento do menino era então visto como uma resposta ao desejo em vez de um querer aquele desejo” (COELEN, 2008, p. 62). Neste contexto, a formação pedagógica, que não considera a liberdade do outro, nem a sua subjetividade, se diferencia daquela do cuidado de si.

A relação sexual entre o mestre e o discípulo não era, a nosso entender, vista negativamente por Foucault ou por aqueles que praticavam o cuidado de si, assunto que trataremos posteriormente. O que é criticável na prática do pedagogo, e Foucault pontua a elaborada por Platão na sua obra *Alcebíades* (1975), era o exercício de poder que não objetivava o cuidado do discípulo para que se tornasse um bom político (problema formativo). Junto a isso, o pedagogo dava atenção aos jovens estavam no frescor da juventude, mas ao alcançarem a idade adulta eram deixados por formadores (*paidagogos*). O pedagogo, desse modo, não cuidava do discípulo, mas o usava, exercendo um poder que não fomentava a eticidade do futuro cidadão:

Os homens adultos assediam os jovens enquanto estão no esplendor de sua juventude. Mas o abandonam quando estão naquela fase crítica em que, precisamente, tendo já saído da infância e se desvincilhado da direção e das lições dos mestres de escola, necessitam de uma guia para se formar nessa coisa outra, nova, para a qual não foram de modo algum formados por seus mestres: o exercício da política. Necessidade, portanto, decorrente da dupla falha pedagógica (escolar e amorosa), de se ocupar. (FOUCAULT, 2014b, p. 42).

Partindo da análise do *Alcebíades* (1975), Foucault (2014b) mostra, também, que o mestre do cuidado não poderia ser um mestre da memória. Não que essa faculdade tivesse menor importância no cuidado de si, pois em vários exercícios e práticas dos mestres sua utilização era essencial - rememoração do dia e a direção de consciência -, mas usada de modo diverso a de práticas que ensino que confiavam a ela o sucesso do processo pedagógico.

Neste contexto, Foucault (2014b) questiona a maestria e a formação, que se davam pelo exemplo, como a dos grandes heróis das epopeias. Mas ela não deveria, também, ser unicamente da competência, em que eram transmitidos

escapavam a intenção formativa da Paideia grega, como a questão das relações sexuais. Desse modo, na leitura desses autores, a pedagogia como psicagogia se relaciona com o cuidado de si.

conhecimentos, princípios e habilidades; nem somente ser a maestria do desconforto e descoberta, como a de Sócrates. Todas estas maestrias tinham, em comum, o fato de entender o homem como um ser que necessitava de um aprendizado que prioriza a memória para que possa sair da ignorância. Para Foucault, isto escapava à lógica do cuidado de si, pois se a memória é um elemento importante, de nada serviria se o indivíduo não transformasse a si mesmo através de uma luta contra si, o que chamamos no capítulo anterior de agonística.

Essa tese do mestre do cuidado não ser um mestre da memória se fortalece na medida em que Foucault apresenta a percepção dos filósofos helenísticos sobre o homem. Se, na concepção platônica do cuidado de si, o foco estava em uma etapa da vida, como, por exemplo, o momento de se preparar para ser um político, para os helenistas o cuidado de si devia se estender para toda a vida. Junto a isso, entendiam que o ser humano devia ser reformado, pois o sujeito que tem o domínio de si mesmo jamais teria sido conhecido. Em outras palavras, o homem deve ser formado porque desde sempre nunca foi um ser perfeito que esqueceu algo. O mestre do cuidado é um reformador, pois corrigirá o homem e o levará a ser algo que nunca foi. Só com um cuidado que tenha a agonística como meio de auto constituição o ser humano será formado para ser ético, dono de si. A novidade é que os mestres helenísticos entendem que toda a vida deve ser submetida ao cuidado. Neste caso, a memória nunca dará conta por completo da formação humana.

Aquele que cuida do cuidado dos outros consigo mesmo também não é um mestre da retórica. Como uma arte do convencimento, a retórica tem técnicas na qual o objetivo é simplesmente constranger aquele a quem a fala é dirigida. Desse modo, o seu discurso e a sua ação podem não estar em acordo com seu pensamento. A intrínseca relação entre o pensamento e a ação, tão características do mestre do cuidado e que mostra o seu *êthos*, não se aplica necessariamente a retórica.

Neste ponto, podemos afirmar que o mestre do cuidado se diferencia do pedagogo, do mestre da memória e do mestre da retórica. Entretanto, há mais exemplos de formação diversa do cuidado de si. No início do curso *A coragem da verdade* (2014a), Foucault nos apresenta três maneiras de dizer a verdade, que retomaremos no tópico seguinte, além da *parresia*: a profecia, a do sábio e do

professor ou técnico. Justamente, sobre esta última, que seguem as considerações, no intuito de termos uma ideia geral do que era e do que se distanciava o mestre do cuidado.

O técnico é aquele que apreendeu um saber teórico e prático (*tékhne*)⁵¹ e tem a obrigação de repassá-lo para os outros. Ele precisou, com isso, exercitar para ter o domínio desse saber que lhe foi repassado e que será preciso passar para os outros, o que lhe coloca dentro de uma tradição. Ora, percebesse que a prática do cuidado de si, que tem como característica o falar franco, tenderá a pensar o presente, problemas que escapam de uma continuidade. Mesmo que o exercício para adquirir uma técnica seja uma aproximação com o cuidado de si, a verdade dita pelo técnico, que não leva risco algum a ele, o distancia da prática do cuidado. Se o técnico leva o homem a alcançar uma habilidade, o cuidado de si leva o homem a alcançar um *êthos*.

Este personagem (o técnico), que comparamos ao mestre do cuidado, tem várias características dos que já apresentamos anteriormente: o pedagogo, o mestre da memória e o retórico. Entretanto, a exposição de suas características, para apresentar um tipo de formação específica presente na antiguidade greco-romana e no contexto do cuidado de si, proporciona conhecer, com mais amplitude, o mestre do cuidado.

Se Foucault analisa esses exemplos para que possamos entender o que seria o mestre cuidado, ele apresenta a ideia de *stultitia*⁵² para conhecermos a figura do discípulo, aquele que recebe os cuidados do mestre. Entretanto, a análise da *stultitia* se encontra historicamente no contexto do helenismo. Vale lembrar que a figura do discípulo, no *Alcebiades*, está no contexto do conhecimento de si e do cuidado de si: cuidar de si é conhecer a si mesmo. Há, nesta concepção platônica, a ideia de um sujeito que precisa lembrar. Enquanto que, nas filosofias helenísticas,

⁵¹ *Tékhne* significa técnica, habilidade prática conhecida. Essa é a mesma compreensão de Bailly, quando diz que *Tékhne* (*τέχνη*) é *art manuel, profession, habilité manuelle, produit d'un art* (2000, p. 866), e Gingrich e Danker (2005, p. 206), quando a coloca como “habilidade, ofício [...] - [técnica, tecno-, prefixo de várias palavras, e.g. tecnologia]”. Essas definições dialogam com a de Foucault, já que o técnico, aquele que não é um parresiasta, é, justamente, alguém com uma técnica, uma habilidade de produção.

⁵² *Stultitia* é um vocábulo latino que significa estupidez, tolice, disparate, insensatez, imprudência, extravagâncias da mocidade (FARIA, 1962, p. 949). Mesma compreensão tem Azevedo, Quednau e Costa, que a traduzem para bobo, tonto, burro (2016, p.21). As duas traduções aproximam-se da feita por Foucault, mas este utilizou mais o eufemismo para representar o indivíduo que é *stultus*.

há a ideia de um sujeito que desde sempre tinha uma subjetividade malformada, o *stultitiu*, aquele a quem o mestre do cuidado seria o reformador. “O indivíduo deve tender a um estado de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência” (FOUCAULT, 2014b, p. 117).

Além disso, no contexto clássico do cuidado de si (momento socrático-platônico), o mestre cuidava daquele jovem que teria uma função política na cidade, jovem este com um determinado *status* na cidade. No contexto helenístico, a incitação ao cuidado de si estava para todos, devendo ocorrer durante toda a vida. Compreendemos, assim, que a análise foucaultiana do *stultitiu* está relacionada diretamente ao período de ouro do cuidado de si.

Se o cuidado de si é o que possibilita alguém cuidar dos outros, “a *stultitia* é [...] o outro polo, em relação a prática de si” (FOUCAULT, 2014b, p. 118). O *stultitiu* é um indivíduo que não tem cuidados consigo mesmo e, por isso, não tem domínio sobre o que possa interferir no seu modo de agir. Em outras palavras, por não ter o domínio de si mesmo, estava a mercê das investidas, do mundo exterior, que se davam sobre ele.

Foucault afirma que o *stultitiu* sofre de uma agitação do pensamento que não lhe permite resolver, com razão, os problemas que lhe surgem. Assim, nada se fixa em sua subjetividade e nada lhe agrada. Para adquirir esse domínio sobre si é necessário o cuidado consigo mesmo. Parafraseando Sêneca, Foucault (2014b, p. 118) mostra a necessidade do outro (mestre) para haja a mudança da condição de *stultitiu*: “[...] ninguém nunca está suficiente em boa saúde [...] para sair sozinho desse estado [...]. É preciso que alguém lhe estenda a mão, e alguém que te puxe para fora”.

Analisando uma ideia de vontade, Foucault compreende o *stultitiu* como alguém que não a tem livremente, sendo sempre incitado por algo que está fora dele. Por isso sua vontade, neste momento de dispersão, não deseja cuidar de si mesma. “O *stultus* é aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu, aquele cuja vontade não está dirigida para um único objeto que se pode querer livremente, absolutamente e sempre, o próprio eu” (FOUCAULT, 2014b, p. 120). A pessoa que podia operar a mudança na subjetividade do *stultus* no intuito dele querer a si mesmo era, justamente, o filósofo, a imagem daquele que deveria cuidar de si mesmo, o futuro discípulo.

Mesmo que a incitação ao cuidado nos filósofos helenístico, no período de ouro do cuidado de si, fosse direcionada a todos e para toda a vida, Foucault (2014b, p. 107) pontua que todos não conseguiriam chegar a um cuidado de si.

Se todos, em princípio, são capazes de acender à prática de si, também é fato que, no geral, poucos são efetivamente capazes de ocupar-se consigo. Falta de coragem, falta de força, falta de resistência – incapazes de aperceber-se da importância dessa tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino da maioria.

Ora, já sabemos a quem se endereçava o cuidado no contexto socrático-platônico e na época de ouro do cuidado de si, que, mesmo incitado, havendo uma citação geral, nem todos chegariam ao domínio de si. Mas como se organizavam os momentos de ensino do cuidado de si? Onde ocorriam? Como eram organizados? A forma mais comum de organização dos filósofos no período estudado, principalmente, nos dois citados acima, era em grupos fechados.

Poderia ser um grupo no qual era proibida a entrada de qualquer pessoa, como no exemplo dos terapeutas que tinham características de movimento religioso e se reuniu, supostamente, aos redores de Alexandria⁵³. Podiam, também, estar organizados em grupos mais abertos ao público que praticavam o ócio cultivado (*ótium*)⁵⁴ e a escola (*skholé*)⁵⁵. Neste último, mesmo mais acessível a entrada de indivíduos, estava reservada a um determinado público. Ou melhor, aqueles que frequentavam estes espaços mostravam que havia uma segregação do tipo econômico e social, possibilitando a interpretação de que nem todos podiam participar, consequência da impossibilidade financeira e da falta de status social.

Contudo, essa suposta separação entre grupos religiosos e grupos mais ligados a práticas de um saber cultivado, não se dava de forma rigorosa. Foucault cita como exemplo os terapeutas e pitagóricos, que tinham as duas características, mas com ênfase em uma: pitagóricos no saber cultivado e terapeutas no religioso.

Foucault detalha o modo como o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) era realizado nas escolas filosóficas. Os epicuristas e os estoicos a praticavam a partir

⁵³ A análise do grupo dos Terapeutas foi realizada por Foucault na segunda aula de 20 de janeiro de 1982 do curso *A hermenêutica do Sujeito* (2014b).

⁵⁴ Gingrich e Danker (2005, p. 33) seguem a mesma compreensão de Yarza (19--, p. 204) para ócio (*ἀργέω*), que significa *estar inactivo u ocioso, estar de barbecho* (estar em inativo, ocioso ou em repouso).

⁵⁵ Para Bailly (2000, p. 849), *skholé* (*σχολή*) significa, entre outros sentidos, *occupation studieuse, entretien savant, étude, lieu d'étude, école*.

de uma organização comunitária ou individual, cada um com suas especificidades. Já no contexto romano, mesmo tendo uma determinada linha de pensamento como o epicurismo e o estoicismo, principalmente com este último, era comum que o cuidado do outro se desse na forma de uma amizade de confiança. Entretanto, em todas essas formas de cuidar tinham, na direção de consciência⁵⁶, uma importante prática no cuidado do discípulo, podendo se dar de diversas formas.

Mesmo com teorias diferentes, no que se refere a compreensão de mundo e de homem, o modo de cuidar do outro, em todas as escolas filosóficas, se dava acompanhado de uma relação diferenciada que permitia, justamente, o desenrolar da formação ética característica da antiguidade greco-romana: a amizade. Iniciamos essa reflexão, quando, no início deste tópico, pontuamos que, entre o *parresiasta* e aquele a quem o discurso era dirigido, deveria haver algo como um pacto, justamente o que permitiria o jogo de verdade se desenrolar.

Na relação de amizade, esse jogo também é sua base, mas permite uma diferenciação no cuidado de si e cuidado do outro. De outro modo, pode haver um jogo de verdade entre dois indivíduos que, não necessariamente, sejam discípulo e mestre. Entretanto, na hora que um jogo de verdade se estabelece, o mestre do cuidado, por ser ético, sempre terá em sua fala o objetivo de mudar positivamente a subjetividade do outro.

A amizade, desse modo, torna-se um elemento essencial no cuidado do outro. “Ela [prática da direção de consciência] não podia fazer-se sem que houvesse entre os pares, o diretor e o dirigido, uma intensa relação afetiva, uma relação de amizade” (FOUCAULT, 2014b, p. 169). Essa referência a direção de consciência⁵⁷, prática desenvolvida entre amigos (mestre e discípulo), não está no contexto do cristianismo. Para Foucault, no contexto do cuidado de si, a direção de consciência era uma das principais técnicas para fazer o discípulo olhar e dominar a si mesmo.

⁵⁶ Foucault analisa, de forma resumida, a prática da direção de consciência nos filósofos helenísticos na primeira aula de 27 de janeiro de 1982 do curso *A hermenêutica do Sujeito* (2014b).

⁵⁷ A direção de consciência pode ser compreendida como um processo de exame da alma que é acompanhada de um processo de subjetivação. Essa subjetivação pode estar relacionada a uma série de questões. Por exemplo, na antiguidade greco-romana, a direção de consciência estava relacionada ao processo de autoconstituição de si mesmo, que chamamos de cuidado de si; na modernidade, principalmente no contexto de surgimento das ciências humanas, a direção de consciência passa a ser articulada a confissão para atender a uma demanda da nova forma de poder que surge na modernidade, o poder disciplinar.

Analisando uma carta de Marco Aurélio, quando discípulo, para seu mestre de retórica Frontão, em que se verifica a prática da direção de consciência se realizando a partir da escrita e que contém vários traços do que poderia ser considerada uma relação de amizade, Foucault nos mostra como a quantidade de textos escritos por discípulos são poucos. Com isso, se todas as informações que possibilitaram traçar uma ideia geral do seja o mestre do cuidado estavam em textos escritos pelos próprios filósofos, o mesmo não acontece com a figura do discípulo. Essa consideração é importante quando, no terceiro capítulo desta pesquisa, daremos atenção à fala dos professores na construção dos nossos argumentos.

Nesta carta enviada ao seu mestre, Marco Aurélio fala do amor que tem pelo seu mestre e tudo o que ocorreu durante o seu dia. Foucault entende o conteúdo da carta como a prática da direção de consciência, na qual o discípulo fala francamente tudo para seu mestre. Mas a carta não traz somente o registro da direção de consciência, mas também os objetos de análise dessa prática, que eram a saúde/corpo (dietética), os deveres familiares/bens (economia) e a sentimento amoroso por outra pessoa/amor (erótica). Com isso, Foucault observa que, neste registro, está expresso os elementos de atenção do cuidado de si, justamente os mesmos pontos presentes na análise sobre o uso dos prazeres na antiguidade greco-romana, publicados no segundo volume da *História da sexualidade* (2009).

Com essas observações gerais sobre o mestre do cuidado, o discípulo, o modo de “organização institucional” e assuntos objetos de atenção e reflexão das práticas de si, iniciamos nosso estudo sobre o cuidado de si focado na ação dos personagens. Com isso, partiremos para a análise de duas práticas de si muito importantes nesta formação ética, que são a *parresia*, já dada algumas referências neste tópico, e a escrita de si.

3.2 A parresia como condição de existência do mestre do cuidado

O mestre do cuidado, sujeito que cuida do outro por saber cuidar de si mesmo, tem a capacidade de falar a verdade franca e corajosamente. Essa maneira

de reger a própria fala, uma virtude permeada pela ideia de liberdade⁵⁸, era chamada na antiguidade greco-romana de *parresia*⁵⁹, objeto deste tópico da pesquisa.

Das análises de Foucault sobre a *parresia*, nos orientaremos pelas pontuadas por Frédéric Gros no artigo *A parrhesia e Foucault* (2004), em que afirma que diferenciá-la da confissão cristã, da retórica e dos discursos do oráculo, da sabedoria e do técnico, possibilita uma compreensão geral do que ele é. Além disso, as concepções de *parresia* política e ética, que dialogam com os regimes de fala citados, são apresentadas com mais atenção, pois são importantes pontos na análise foucautiana do regime de verdade *parresiástico*. Seguir, desse modo, a trilha de Gros, possibilita a apresentação de conceitos importante para a compreensão do mestre do cuidado e do professor de filosofia no Ensino Médio.

A *parresia* é um ato de fala que parte daquele que se propõe a cuidar do outro, enquanto a confissão cristã parte daquele que é dirigido pelo seu mestre. São dois regimes de verdade diferentes. Enquanto a primeira foi objeto das últimas análises de Foucault, a confissão foi objeto de obras e curso da década de 70 do século XX, nos quais analisava o regime de verdade expresso nos discursos científicos e apresenta, objetivamente, sua analítica do poder.

A confissão, n'*A Vontade de saber* (2011a), é sinalada como um instrumento de poder que tem seu surgimento na igreja católica, e que, a partir do Concílio de Trento, no contexto da contrarreforma⁶⁰, se torna uma prática obrigatória anual em todos os países católicos. Nela, o discurso daquele que confessa era extraído pelo padre, que passava a olhar atenciosamente tudo o que girava em torno da sua sexualidade. “Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos

⁵⁸ Partindo da reflexão de Jaeger (2010, p. 3-20) sobre a questão da liberdade na Paideia grega, Foucault, ao dizer que a liberdade é uma característica essencial da fala franca (*parresia*), problematiza uma questão essencial para se compreender essa ideia, assim como a crítica, a educação na Grécia antiga (FOUCAULT, 2011c, p. 171).

⁵⁹ Na tradução dos últimos três cursos de Foucault no Collège de France a tradução da fala franca estava escrita de forma diferenciadas. No curso de 1981/1982 se encontrava o termo *parrhêsia* e *parrhesía*. No curso de 1982/1983 e 1983/1984 estava traduzido por *parresía*. Na escrita desta pesquisa utilizaremos o termo *parresía*, mas manteremos o termo utilizado pelos autores no caso de citação.

⁶⁰ A contrarreforma foi a resposta da igreja católica à reforma protestante iniciada por Martin Lutero (1483-1546), e o Concílio de Trento (1545-1563) o encontro convocado pela igreja para modificar regras do seu dogma.

contrários a lei, mas procurar fazer seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso” (FOUCAULT, 2011a, p. 27).

A confissão do fiel se tornava um recurso singular para a Igreja Católica criar estratégias de poder usadas contra ele mesmo. Essa análise é feita, justamente, no tópico intitulado a incitação aos discursos (FOUCAULT, 2011, p. 23-42) do primeiro volume da *História da sexualidade*, no qual Foucault desconstrói a tese de que a modernidade, no plano moral, científico, jurídico, entre outros, reprimiram-se os discursos sobre a sexualidade. Segundo Foucault (2011), o poder disciplinar, neste momento histórico, se edifica, utilizando os discursos científicos elaborados com informações extraídas dos indivíduos, como fora realizado na confissão. Contudo, agora ocorria em instituições de saber-poder que vigiavam e puniam⁶¹, como o hospital psiquiátrico, a prisão, o quartel e a escola.

Ora, a *parresia*, no todo analisado por Foucault, era o uso da fala no sentido inverso ao da lógica disciplinar moderna que tinha a sexualidade como importante ponto de coleta de saber e de investimento de poder. Na fala franca do mestre, o objetivo jamais era disciplinar, mas fomentar no discípulo uma subjetividade livre que tivesse domínio sobre si mesmo. Exceção a *parresia* política, que está amparada em um direito dado ao cidadão ateniense, todas as outras pontuadas por Foucault visavam à constituição de uma liberdade, algo que fomentaria um *êthos*.

A *parresia* é, também, diversa da retórica, mesmo que se relacione com ela. A retórica é a arte de bem falar, de construir um discurso no intuito de fazer o outro seguir uma verdade, que não é ética, já que o retórico não age necessariamente como pensa, uma característica essencial da *parresia*. Diferente da forma de falar a verdade que acabamos de pontuar - a confissão cristã -, que surgiu na idade média e teve uma nova constituição a partir da modernidade⁶², o

⁶¹ Sobre a vigilância e a punição como instrumentos para o exercício do poder disciplinar, ver a obra *Vigiar e Punir* (2011d) de Michel Foucault.

⁶² Não existe, nas análises de Foucault, uma referência sobre a ideia de confissão na antiguidade greco-romana, como quando analisa a modernidade. O falar a verdade estava mais relacionado a direção de consciência, um exame das almas ou práticas penitenciais que se relacionavam uma questão espiritual, como pontuamos nesta pesquisa. No curso *Do governo dos vivos* (2014d), por exemplo, Foucault apresenta uma história do exame das almas e da confissão no cristianismo primitivo entendida como um ritual. Na idade medieval, a confissão passa a ter uma relação diferenciada com a penitência, vista por exemplo, na confissão tarifária, na qual um erro era calculado para que se tivesse uma penitência correspondente. Foucault apresenta essa análise no curso *A*

aparecimento da retórica se deu, segundo Foucault, paralela à *parresia*⁶³, como observado em muitos textos sobre nos quais o tema da fala franca estava presente, ainda que não estivesse dentro do contexto filosófico, como o presente em Sócrates⁶⁴.

Se o *parresiasta* exigia, constantemente do sujeito, agir de acordo o próprio pensar, o mesmo não ocorria com o retórico. “O bom retórico, o bom reitor é o homem que pode perfeitamente e é capaz de dizer algo totalmente diferente do que sabe, totalmente diferente do que crê, totalmente diferente do que pensa” (2011a, p. 14). Foucault, desse modo, mostra que a retórica era um regime de fala que, dificilmente, possibilitava ao sujeito a constituição de um *êthos*, já que ele não cuidava de si e não se preocupava necessariamente com os outros.

A retórica é, assim, um regime de fala que não dialoga, necessariamente, com a verdade. A confissão cristã, ao contrário, faz-se necessariamente por um discurso de verdade, mas não é o do mestre, mas o do seminarista, fiel, entre outros. Foucault, ainda n’*A coragem da verdade* (2014a), apresenta quatro modos de veridicção, diferentes da confissão e da retórica, presentes na antiguidade greco-romano e nos diálogos platônicos por ele analisados⁶⁵: o oráculo, o sábio, o técnico e a própria *parresia*. Diferenciando as três primeiras desta última, Foucault apresenta o plano geral da *parresia*.

O oráculo é um intermediário entre os homens e os deuses, e a verdade que diz é, justamente, a dos deuses e não a sua. Junto a isso, sua fala é cercada de obscuridade e enigmas sobre o futuro dos homens, devendo ser decifrados por eles.

verdade e as formas jurídicas (2003). Na modernidade, como apresentamos, ela sofre modificações que passam a ser relacionar coma nova forma de poder que surge na modernidade, o poder disciplinar. Sobre a confissão na modernidade, conferir o primeiro volume de *História da sexualidade – A vontade Saber* e o curso ministrado no Collège de France em 1974/1975, *Os anormais* (2011b), especialmente as aulas de 19 e 25 fevereiro e 5 de março de 1975.

⁶³ Foucault, ao afirmar que a *parresia*, inicialmente, era entendida como um direito de fala do cidadão e, posteriormente, uma característica singular da filosofia, entende que ela surge no mesmo contexto da retórica, já que ambas emergem no contexto do surgimento da democracia. Analisando a tragédia de Eurípedes chamada *Ion* - afirma ser ela uma obra representante do desejo ateniense de mostrar as raízes do seu povo-, onde é contada a história de um jovem que, sem saber que era ateniense, só deseja ser se tivesse o direito da fala (*parresia*), Foucault mostra como a *parresia* está no âmago do surgimento da política grega e, conseqüentemente, do surgimento da retórica, elemento importante para a compreensão da democracia grega.

⁶⁴ No curso *O governo de si e dos outros* (2011c), Foucault se refere a textos, não necessariamente filosóficos, que mostra essa presença. Ele cita, por exemplo, Eurípedes (*Ion*), Tucídides e Isócrates (*Sobre a paz*).

⁶⁵ A análise dos quatro modos de veridicção aqui citados encontra-se na aula de 1 de fevereiro de 1984.

“Ela não diz a verdade nua e crua, e em sua pura e simples transparência” (2011a, p. 16). O *parresiasta*, ao contrário, só diz aquilo que ele mesmo pensa, de forma clara e franca sobre uma questão do presente, dando a ele a tarefa de olhar para si mesmo de modo outro.

O *parresiasta* não deixa nada para interpretar. Claro, ele deixa algo para fazer: deixa àquele a quem ele se dirige a rude tarefa de ter a coragem de aceitar essa verdade, de reconhecê-la e dela fazer um princípio de conduta. Deixa essa tarefa moral, mas, diferente do profeta, não deixa o difícil dever de interpretar. (2011a, p. 16)

O sábio se difere do oráculo por uma característica que o aproxima do *parresiasta*: ele só fala o que pensa. É a relação ação/pensamento tão fundamental para a constituição de uma subjetividade ética. Entretanto, ele é silencioso⁶⁶ e profere seu discurso de verdade somente em casos de urgência. Ora, o *parresiasta* fala seu discurso em circunstâncias diversas, e Foucault cita, na *Coragem da Verdade* (2014a), Sócrates e Diógenes - o cínico - como exemplos singulares de filósofos *parresiastas*. Neste contexto, o sábio profere seu discurso em situações específicas, mas o *parresiasta* não. “Veremos precisamente com Sócrates, que lembra isso com frequência na *Apologia* (2011a, p. 18): ele recebeu de deus essa função de interpelar os homens, de pegá-los pela manga, de lhes fazer perguntas”⁶⁷.

Se o objetivo do *parresiasta* era fazer seu ouvinte conhecer a si mesmo, o do sábio era, diferentemente, dizer o que as coisas são. Enquanto este mostra o ser do mundo e das coisas - essencial e imutável -, aquele mostra como está a situação do indivíduo no momento do cuidado, possibilitando a ele se modificar⁶⁸. “O *parresiasta* não revela a seu interlocutor o que é. Ele desvela ou o ajuda a reconhecer o que ele, interlocutor, é” (FOUCAULT, 2011a, p. 19).

O último dos regimes de fala diferente da *parresia*, e aqui iremos apresentar, é o do técnico, que necessitava, para a sua prática do dizer a verdade, de um conhecimento do tipo teórico e prático (*tékhnē*) e de um exercício (*áskēsis*). Esse regime se localiza dentro de uma responsabilidade social ligada à tradição, pois o técnico é um professor que transmite um saber aos outros de sua

⁶⁶ Foucault cita Heráclito (aproximadamente 540 a.C. - 470 a.C.) como exemplo de sábio, assim como é apresentado por Diógenes Laércio (180 - 240) na sua obra *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* (1987).

⁶⁷ A *Apologia* citada por Foucault se refere ao diálogo de Platão *A apologia de Sócrates* (1987).

⁶⁸ No capítulo primeiro, analisamos o personagem do sábio para apresentar a diferença entre conhecimento de si e cuidado de si.

comunidade, o que faz sua fala não depender somente de sua vontade, já que é um dever repassá-lo. Contudo, diferente do *parresiasta*, ele não corre nenhum risco ao executar sua fala. Como diz Foucault (2011a, p. 24), “ninguém precisa ser corajoso para ensinar”. A *parresia*, ao contrário, leva aquele que profere seu discurso o risco “da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte”.

A condição de possibilidade para a constituição de um *êthos* na antiguidade greco-romana era, assim, o cuidado de si que tinha na *parresia* um elemento primordial. Pensamos, neste ponto, que Foucault entende a coragem de dizer a verdade do *parresiasta* como possibilidade de princípio ético para o presente. Assim, nem as práticas e técnicas da confissão, da profecia, do sábio ou técnico são suficientes, ou são modelos, para compreender o princípio fundamental do processo de subjetivação ético que se encontra na *parresia*.

O estudo da *parresia* é iniciado por Foucault no curso *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982) e aprofundando nos dois seguintes, *Governo de si e dos outros* (1982-1983) e *A coragem da verdade* (1983-1984), todos eles ministrados no Collège de France. Para Gros (2004, p.158), podemos compreender a ideia de *parresia* a partir da seguinte perspectiva histórica das pesquisas desenvolvidas por Foucault:

[...] o momento político, que estuda o papel da *parrhesia* na democracia grega (...); o momento socrático de uma *parrhesia* qualificada como “ética” e oposta a precedente (...); a *parrhesia* cínica (...); e, por fim, o momento helenístico.

O contexto de surgimento da *parresia* política é o da democracia grega, especialmente em Atenas, onde o falar franco era compreendido como um direito e um privilégio que só alguns, os cidadãos atenienses⁶⁹, poderiam ter. Esse direito é questionado por diversos personagens gregos, entre eles Platão, pois seria uma qualidade dada a pessoas que nem sempre terão a competência necessária para utilizá-la, colocando em risco a própria cidade e determinados indivíduos. Aquilo que é motivo de orgulho e de diferenciação de um ateniense passa a ser compreendido, no campo filosófico, como um risco.

⁶⁹ No curso *Governo de si e dos outros* (2011c) a tragédia *Íon* de Eurípedes é minuciosamente analisada. Nela, Foucault observa os traços de uma sociedade que tinha no direito à *parresia* política uma característica central da democracia ateniense. A análise do *Íon* encontra-se nas aulas de 19 e 26 de janeiro e 2 de fevereiro de 1983.

Para o coletivo, a *parresia* política é um risco, pois possibilita a todos, até mesmo aqueles sem qualificação para ocupar cargos políticos, justamente aqueles que conseguirão seduzir os outros através de sua fala, falar sua verdade. São essas as pessoas que, geralmente, têm o poder e os recursos do Estado (FOUCAULT, 2011a, p. 34). A *parresia* política é, desse modo, perigosa para aqueles que a utilizavam de modo positivo, sem o intuito de ter benefícios particulares. De outro modo, a *parresia* política coloca em risco a vida dos cidadãos que geralmente querem o bem do coletivo, como o exemplo de Sócrates. Essas seriam as causas do que Foucault chama de crise da *parresia* política, mostrando que o sujeito com responsabilidades políticas deveria ter uma diferenciação ética. O filósofo apresenta, neste contexto, as críticas feitas por Platão - reversão platônica⁷⁰ - e por Aristóteles - hesitação Aristotélica⁷¹-, que refletem sobre quem deveria ser o político (2011a, p. 42-44).

Essa diferenciação ética, condição de possibilidade para um outro falar francamente, teria como referência o personagem de Sócrates, ao qual Foucault dá atenção especial no curso de 1983-1984. Ora, Sócrates, no seu julgamento em Atenas, profere um discurso *parresiástico* diferente daquele que possibilitava enganar os outros cidadãos. A *parresia* socrática, diferente daquela caracterizava como um direito do cidadão, passava a se articular com a incitação a cuidar de si mesmo e fomentar a constituição de uma subjetividade ética naquele que seria cuidado. Sócrates praticava, assim, a *parresia* ao cuidado de si, visando a modificação da subjetividade um indivíduo, não um treinamento (retórica) para que o indivíduo usasse a fala objetivando ludibriar os outros através, principalmente através da bajulação.

⁷⁰ Retomando uma leitura do livro *A república* de Platão, Foucault levanta a tese do filósofo grego de que ou há a democracia ou o discurso verdadeiro da *parresia*. Os dois juntos não podem existir. Assim conclui ele sobre a questão: Após a crítica da *parresia* democrática, que mostrava que não pode haver *parresia* no sentido do dizer-a-verdade corajoso na democracia, a reversão platônica mostra portanto que, para que um governo seja bom, para que uma *politeia* seja boa, eles tem de se basear num discurso verdadeiro, que banirá democratas e demagogos (2014, p. 42).

⁷¹ Pontuando, como em Platão, a desconfiança da convivência da democracia junto ao diferencial ético presente na *parresia*, Foucault mostra como Aristóteles hesita em defender de forma objetiva a democracia. Contudo, ele pontua que o estagirita problematiza a oposição entre os numerosos /menos numerosos e os mais pobres e mais ricos; problematiza se um bom cidadão é, necessariamente, um homem virtuoso; questiona se o melhor governo é aquele constituído de um, poucos ou todos como alguém com o poder; considera o ostracismo ateniense, que expulsa alguém que é diferente por ser melhor do que os outros (2014, p. 43-48).

A *parresia* socrática, contudo, mesmo que diferente daquele direito do cidadão grego, estava ligada à política, já que o cuidado de si e a incitação ao cuidado do outro - que tinha a *parresia* filosófica representada por Sócrates como instrumento essencial - era destinado ao público com um papel e um estatuto determinado na cidade: os jovens que iriam cuidar dos outros, aqueles que iriam participar da política, como Alcebíades.

Essa característica da *parresia*, ser dirigida aos jovens que adentrariam na vida política, é diferente da que Foucault chega ao analisar a *parresia* e o cuidado de si no período helenístico, pois naquela (socrático-platônica) as características do cuidado de si são de natureza política (jovens que se dedicarão a política), pedagógica (correção de uma deficiência formativa que se verifica na adolescência) e erótica (relação mestre e discípulo)⁷², e na *parresia* helenístico-romana a incitação ao cuidado direcionada à todos (não só aos que ingressarão na vida política) e durante toda a vida (o foco é a velhice, e não a juventude). Houve uma mudança, assim, da *parresia* socrática, relacionada a formação de jovens para a política, visando formá-los eticamente, para uma *parresia* helenístico-romana, que também buscava a constituição de uma ética, mas não diretamente ligada à política (MUCHAIU, 2011 p.74-76).

Essas características do cuidado de si, nos dois períodos citados acima, se relacionam com a ideia de amizade (*philia*)⁷³. Ora, ela não se realiza somente entre aqueles que têm uma relação amorosa. Para Foucault, mesmo que haja uma relação entre o mestre e o discípulo, como a pontuada no contexto socrático-platônico da *parresia*, e chamada pelo filósofo de amor (*éros*), a relação entre duas pessoas, pautada no exercício da liberdade, representado no ato da fala franca, seria justamente a amizade (*philia*).

⁷² A relação erótica que está presente no cuidado de si socrático, expresso na sua relação com *Alcebíades* (PLATÃO, 1975), é diferente daquela criticada pelo próprio Sócrates, já aqui apresentada, em relação ao *paidagogos*. Desse modo, percebesse que Sócrates critica a relação amorosa entre o mestre e o indivíduo que vise, unicamente, o interesse sexual do mestre.

⁷³ No capítulo anterior, apresentamos a questão da amizade relacionada ao tema da homossexualidade, na qual Foucault a ver, em decorrência das possibilidades resistentes que contêm, uma relação que pode servir de espelho para novas resistências para o presente (Coloco a referência do meu trabalho no CINABEH?). Aqui a apresentaremos em uma perspectiva histórica, mesmo dentro da análise do cuidado de si foucaultiana. *Philia* (*φιλία*) significa, segundo Gingrich, Danker (2005, p. 218) amizade ou amor, a mesmo entendimento de Bailly (2000, p. 931), quando afirma que ela significa *amitié, vive affection e amour*.

Analisando o livro III do texto das *Leis* de Platão, Foucault apresenta a diferença que Ciro, o monarca persa, tinha na forma de se relacionar com aqueles que podiam dizer uma verdade que o levasse a ter conhecimento e domínio sobre si mesmo, incentivando que seus exércitos fossem constituídos “de soldados [...] amigos dos chefes e, sendo amigo, aceitariam se expor ao perigo sob as suas ordens” (FOUCAULT, 2011, p. 185). Conseqüentemente, se expandida para outras instâncias da sociedade, essa relação de amizade possibilitava àqueles sujeitos, que exercem essa liberdade (*eleuthería*) da fala – *parresia* –, fomentar e fortalecer um sentimento de colaboração (*Koinomia*) social⁷⁴.

Essa concepção, presente na leitura foucaultiana sobre a autocracia do governo de Ciro, se difere da democrática pois, ao possibilitar que todas as pessoas tenham a liberdade da fala, abre-se espaço para um uso negativo da *parresia*, no qual o sujeito que fala a verdade é considerado perigoso - correndo o risco de ser morto, como Sócrates, ou não ser escutado (FOUCAULT, 2011, p. 179). É preciso, para que haja uma amizade na instância política, social ou individual - como se apresenta no contexto do helenismo -, um acordo, um pacto entre aquele que profere a verdade franca e aquele que a escuta, a qual Foucault (2011) chama essa relação de *pacto parresiástico*. Esse pacto esclarece o quê, no início da *Coragem da verdade* (2014a), ele pontua acerca do discurso *parresiástico* e a coragem como elemento essencial que o constitui, vista no risco que o *parresiasta* corre de perder a própria vida por falar francamente⁷⁵. Por isso, é preciso que na *parresia* o pacto entre aquele que diz a verdade e o que escuta exista, podendo ser com um indivíduo somente ou uma coletividade, como no caso da democracia grega⁷⁶. A relação de amizade que existe entre dois sujeitos se sustentaria, justamente, neste pacto, algo que leva os partícipes do cuidado de si a uma constituição de si, mas também os leva a correr risco de vida⁷⁷ (2011a, p. 12).

⁷⁴ Para Bailly (2000), *eleutheria* (ἐλευθερία) pode ser traduzido por *liberte* (p. 280), e *koinomia* (κοινωνία), por *échange de relations* (p. 501). As duas traduções se aproximam do sentido dado por Foucault.

⁷⁵ Sobre esse risco, Foucault analisa, na aula de 12 de janeiro de do curso *O governo de si e dos outros* (2011c), o exemplo de Platão na Sicília diante de Dionísio.

⁷⁶ Foucault cita alguns casos, como o de Péricles, no qual o pai da democracia profere um discurso de verdade para toda a assembleia (FOUCAULT, 2011, p. 173-174).

⁷⁷ Na obra *Amizade e estética da existência em Michel Foucault* (2011), Francisco Ortega defende a tese que Foucault tinha como objetivo central em suas últimas pesquisas a criação de um novo conceito de amizade, baseado em um uso outro da sexualidade como ferramenta para fomentá-lo.

Se amizade possibilita compreender a relação, em geral, entre os sujeito no cuidado de si, Foucault, problematizando-a em uma perspectiva história, afirma que, no contexto socrático-platônico, o cuidado de si e a *parresia* se direcionava, como mostramos, a jovens que adentrariam a política; já no período de ouro, essa relação que se limitava a algumas pessoas, foi intensificada e expandida para diversas relações sociais. Como diz Muchail (2011 p. 76), se referindo a esse período:

Cuidar-se não se circunscreve ao vínculo dual e amor entre mestre e discípulo, expande-se aos círculos de amizade (e sabemos quanto o tema da amizade é importante nas filosofias helenísticas), de parentesco, de profissão, quer em formas individuais (cartas, aconselhamentos, confidências), quer institucionalizadas e coletivas (escolas, comunidades, etc.).

Nesse momento, a *parresia* passa, então, por mudanças na sua forma, aonde e quem iria realizá-la. Para Gros, a *parresia* passava a ser ética, enquanto no socrático-platônico ela era *política*. Sobre isso, Foucault, no curso de 1981-1982, mostra como era a *parresia* presente no discurso dos filósofos epicuristas e, especialmente, estoicos. Dois anos depois, no seu último curso ministrado no Collège de France, sua atenção era dada ao pensamento dos filósofos cínicos, como afirma Gros (2004, p. 165):

A análise da *parrhesia* cínica terá levado Foucault ainda longe, quase que o oposto do cuidado de si estoico que o ocupará durante o ano de 1982 no Collège de France. O cuidado de si permitirá tramar a vida e a verdade em uma harmonia ideal. A ética estoica era, com efeito, uma ética da correspondência regrada entre ação e discurso, com a vida pondo a verdade à prova: trata-se de saber se essa existência, que sabemos desbaratada pelas circunstâncias, pode se ver ordenada, regulada por princípios verdadeiros. É uma ética da ordem e da disciplina. A ética cínica da *parrhesia* é, ao contrário, a verdade pondo a vida a prova: trata-se de ver até que ponto as verdades suportam ser vividas e de fazer da existência o ponto de manifestação intolerável da verdade.

Mesmo que a leitura foucaultiana da *parresia* no epicurismo, no estoicismo e no cinismo estejam no contexto do que ele chamou de fase da ética da *parresia* (época de ouro), os jogos estabelecidos entre mestre e discípulo, estratégia importante para o cuidado de si, especialmente os jogos parresiástico, não eram os mesmos. Sobre a questão, Foucault dedica grande atenção a realização desses

jogos no contexto da *parresia* cínica, dedicando grande parte do seu último curso a sua análise⁷⁸.

O jogo *parresiástico* é uma forma de entender a ideia de jogos de verdade. Para compreender essa, é preciso perceber que um jogo se realiza através de estratégias, táticas, exercícios, regras, objetivos e etc. Desse modo, um jogo de verdade é a forma, incluindo nela todos os elementos citados acima, de se realizar o cuidado entre o mestre e o discípulo, no intuito, percebido prioritariamente pelo mestre, de fazer o discípulo, ou aquele que está sendo objeto do cuidado, provar uma verdade. Essa prova de verdade se daria a partir do processo de reflexão, criação, aceitação, negação ou modificação de uma verdade pelo sujeito cuidado. O cuidado de si, assim, tem como meio de se efetivar a realização dos jogos de verdade.

O jogo *parresiástico* seria um exemplo de jogo de verdade em que a *parresia* é elemento central. Contudo, esse jogo não se realiza somente através do diálogo entre o mestre e o discípulo, como veremos no caso de Diógenes de Sínope e Alexandre Magno. Lembrando sozinho do seu dia, escrevendo o que passa com seus desejos, anotando falas e trechos importante para vocês, entre outros, podem ser meios do sujeito provar uma verdade com ele mesmo, sem necessitar, no momento da sua realização, estar com um outro.

Para os cínicos, a verdadeira vida⁷⁹ deveria ser uma vida escandalizada, imagem apresentada por Foucault ao falar de Diógenes de Sínope e outros cínicos. No mesmo caminho que Sócrates, esses filósofos usavam da fala e uma maneira de viver diferente dos outros. Contudo, os cínicos elevaram o nível de desprendimento com a vida material (viver) e usavam a fala assumindo riscos diferenciadamente. Ora, se Sócrates evitou o discurso político para evitar a morte e não ter sua tarefa de incitar os outros a cuidar de si mesmo encerrada, os cínicos a enfrenta de um modo outro, como afirma Wellausen (2011, p. 99) em seu livro sobre a *parresia* em Foucault.

⁷⁸ A aula de 29 de fevereiro e todo o mês de março do curso *A coragem da verdade* (2014a) é dedicado a análise de Foucault da *parresia cínica*. Para aprofundamento, ver o livro *Michel Foucault e a verdade cínica* (2013) de Ernani Chaves, no qual apresenta uma leitura singular do cinismo para Foucault.

⁷⁹ Foucault analisa o tema da verdadeira vida cínica nas aulas de 14 e 21 de março de 1984, pontuando os aspectos da vida de impudor, vida de despojamento, vida de animalidade e vida soberana.

Apesar da superioridade de Diógenes em relação ao Rei, Alexandre aceita entrar no jogo parresiástico proposto por Diógenes. O jogo cínico parrhésiasta que se inicia é, em alguns aspectos, igual ao diálogo socrático na medida em que há uma troca de perguntas e respostas; há, entretanto, no mínimo duas diferenças significativas: é Alexandre quem tende a fazer pergunta e Diógenes, o filósofo, a responder (...); segundo, enquanto Sócrates joga com a ignorância do seu interlocutor, Diógenes quer ferir o orgulho (...). O jogo cínico é levado ao limite do contrato parresiástico – ou Alexandre desiste ou parte para a agressão. Quando o diálogo chega nesse ponto, Diógenes tem duas formas de trazer Alexandre de volta ao jogo. Uma delas é o desafio: Diógenes diz “bem, certo, sei que você está ofendido e é livre. Você tem tanto a habilidade quanto o amparo legal para me matar. Mas você será corajoso o suficiente para ouvir a verdade de mim, ou é tão covarde que irá me matar?” Estabelece-se um novo jogo parresiástico diante da questão: “Bem, você pode me matar, mas se assim o fizer ninguém mais lhe dirá a verdade”. Esse destemor de Diógenes impressiona Alexandre que aceita continuar no jogo da verdade.⁸⁰

A citação acima, além de expor o destemor do filósofo cínico, também compara seu modo de agir ao de Sócrates. Contudo, ressaltamos que a coragem de dizer a verdade de Diógenes ao imperador, pondo sua vida em risco, coloca Alexandre dentro de um jogo *parresiástico*. Esse jogo, além de mostrar a superioridade do filósofo, ajuda o imperador a conhecê-la. A partir do exemplo de Diógenes, o filósofo cínico passa ser visto, por Foucault, como exemplo máximo da prática da *parresia*.

A *parresia*, como pontuamos em nossa apresentação, se difere de outras formas de dizer a verdade, além de ter uma longa história, que vai do seu uso como característica que diferencia o cidadão grego à incitação geral para que os indivíduos passem a cuidar de si mesmo. Em Sócrates, mesmo fomentando um diferencial ético naquele a quem tinha cuidados, estava ligada ao campo político, já que os jovens cidadãos eram o objeto do cuidado. No helenismo, o interesse estava na constituição de uma subjetividade ética, não relacionada, como em Sócrates, ao campo político, já que todos deveriam cuidar de si mesmo.

A *parresia*, como um instrumento essencial para aquele que tem domínio sobre si mesmo e para cuidar dos outros, é compreendida por Foucault como elemento uma possibilidade de atitude para a constituição de uma relação outra entre sujeito e verdade no presente. Se hoje a subjetividade tem nos discursos

⁸⁰ Wellausen não coloca a referência do citado episódio entre Alexandre Magno e Diógenes. Entretanto, no curso *A coragem da verdade* (2014a), Foucault apresenta alguns pontos desse episódio quando analisa a questão do filósofo como um rei, mas não com os detalhes apresentados por Wellausen. Para mais sobre o encontro citado no curso de 1984, ver a aula de 21 de março.

científicos a base para sua constituição, a fala franca entre sujeitos que estabelecem um pacto, a amizade, pode ser o fio condutor de um novo processo de subjetivação.

Desse modo, não seria a confissão, nos moldes cristãos, nem o discurso da profecia, da sabedoria, da técnica a retórica grega que estimulariam o sujeito a constituir uma subjetividade ética. A *parresia* e, conseqüentemente, todo o jogo que se estabelece em torno dela, eram os mecanismos para que o mestre do cuidado pudesse fomentar nos discípulos uma relação outra de si consigo mesmo, através de uma verdade colocada à prova, refletida e exercitada pelo próprio sujeito.

3.3 A escrita de si como prática de si

Diferente do tópico anterior, no qual objeto de análise, a *parresia*, tem uma quantidade considerável de referências dentro de Foucault, a escrita, elemento apreciado neste ponto da pesquisa, não é do mesmo modo agraciada nos ditos e escritos do filósofo. Um dos seus únicos artigos sobre o tema, sob o título *A escrita de si* (2012), ele nos subsidiará no caminho de criação do presente tópico.

Observando o dia a dia do professor de filosofia, verificamos que a escrita, na forma de atividades, relatórios e provas, era a principal ferramenta utilizada pelos docentes para incitar os discentes a dialogarem com a discurso de verdade filosófico apresentado na aula ou exposto na fala pessoal do professor. A escrita sob o olhar foucaultiano do cuidado de si é, por essa razão, aqui analisada, já que se apresenta como o meio de conhecer a prática do mestre do cuidado e pensar estratégias pedagógicas para o ensino de filosofia no Ensino Médio.

A escrita de si é o termo dado à prática da escrita que, no contexto filosófico do cuidado de si, possibilitava ao indivíduo que a exercia modificar sua própria subjetividade ou fortalecer o princípio racional que fazia parte do seu *êthos*. Era realizada tanto pelo mestre quanto discípulo, e, historicamente, Foucault localiza sua prática no contexto dos mestres helenísticos como Sêneca, Plutarco, Marco Aurélio, entre outros (2012, p. 142).

A ideia de prática de si, como pensa Foucault, é um exercício (*áskesis*) que os homens desenvolvem para que possam ter domínio sobre si mesmo através de uma transformação da sua subjetividade. Para isso, uma concepção de verdade desse ser assimilada, mas exige do sujeito que exerce a prática um papel ativo. Em

outras palavras, uma verdade só pode se constituir a partir da ação e pensamento livres do sujeito. Essa é a concepção de prática que devemos ter ao pensar a escrita de si. Neste contexto, Foucault compreende alguns aspectos da escrita no cuidado de si greco-romano, que são: “sua estreita ligação com a corporação de companheiros, seu grau de aplicação aos movimentos do pensamento, seu papel de prova de verdade” (2012, p. 142).

Assim como a escrita, o exercício da meditação, da abstinência, da memorização, do silêncio e da escuta do outro, além de exames de consciência, são exemplo de práticas de si. Todas essas práticas têm uma relação direta com a perspectiva do cuidado de si, muito mais do que do conhecimento de si, já que este se refere a descoberta de algo universal e essencial, enquanto aquela busca a constituição ética dos sujeitos através de uma mudança da sua subjetividade, não a busca da essencialidade. Por essa razão, as práticas de si, entre elas a escrita, são instrumentos para a constituição de espiritualidade⁸¹, termo que se refere a mudança da subjetividade que o cuidado de si proporciona.

A espiritualidade é o resultado do processo de autoconstituição da subjetividade que tem, no uso estratégico do pensamento, seu modo de se realizar. Junto a isso, ela tem uma função *etpoiéitica*⁸², “operadora da transformação da verdade em *êthos*” (2012, p. 144). Se referindo a escrita de si como prática *etpoiéitica*, Foucault a exemplifica com as principais atividades exercidas na antiguidade greco-romana: o livro de registros pessoais, chamado de *hupomnêmata*⁸³, e a troca de correspondências entre mestre e discípulo.

Os *hupomnêmata* eram construções de cunho particular que tinha uma relação direta com o mundo exterior ao indivíduo. Elas construíam, naquele que a escrevia, um princípio de ação racional sobre si mesmo, possibilitado “pela

⁸¹ No capítulo primeiro desta pesquisa realizamos uma análise sobre o cuidado de si como meio de constituição de uma espiritualidade.

⁸² O termo *etpoiéitica* se dá pela junção de dois outros termos, *nthós e poiíshis*. Segundo Gingrich e Danker *nthós* significa costume e *poiíshis* se refere a *criação/poesia*. Percebe-se que o sentido vai no caminho do posto por Foucault, já que a *etpoiéitica* se refere a essa criação de um modo de ser que se refere aos costumes, ao hábito, a uma ética.

⁸³ A palavra é formada pela junção do termo *hypo (υπο)*, que significa sub, e *mními (μνήμη)*, que significa memória ou lembrança, que juntas significam uma sub lembrança. Para Bailly (2000, p. 912), em seu dicionário, *ύπόμνημα* pode ser traduzido por *personne ou chose qui rapelle un souvenir* ou *registres mémoires d'historien, d'homme d'Etat*. A compreensão de Bailly se aproxima, desse modo, do entendimento de Foucault.

apropriação, unificação e subjetivação de um já dito fragmentário e escolhido” (2012, p. 157). O sujeito que escrevia esses cadernos de anotações lançava mão daquilo que o mundo exterior lhe proporcionava: exemplos de ação, trechos de leituras realizadas, testemunhos, reflexões, pensamentos etc.

Pode-se pensar que as *hupomnêmata* eram um suporte simplório à memória, o que Foucault rechaça. Elas deviam ser lidas, relidas, meditadas, refletidas na solidão e com os outros, para que a partir do discurso se tornasse um princípio de ação. Observa-se, assim, que na construção dos *hupomnêmata* há a realização, feita pelo próprio sujeito, de uma prova de verdade. Utilizando-se de seus escritos, o indivíduo poderia transformar uma verdade em princípio de ação. Contudo, junto a isso, é dele exigido todo um exercício de si para consigo (*áskesis*), diferente de uma concepção disciplinar de subjetivação que, além de exercer um poder às escuras, não visa uma ação ativa do indivíduo em que a liberdade de pensamento seja realmente efetivada, já que sempre parte de uma concepção de verdade pré-estabelecida. Desse modo, a prática de si da escrita equipa, frente a estratégias de poder que limitam a liberdade, o sujeito com uma ferramenta útil à vida e para um domínio de si sobre si mesmo, que deve estar sempre

“A mão”, porém, não simplesmente no sentido de que poderiam ser chamados à consciência, mas no sentido que devem poder ser utilizadas, tão logo seja necessário, na ação. Trata-se de construir um *logos bióticos*, um equipamento de discursos auxiliares, capazes – como diz Plutarco – de levantar eles mesmos a voz e de fazer calar as paixões como um dono que, com uma palavra, acalma o rosar dos cães (2012, p.145).

Ora, é a recolhimento de fragmentos discursivos e verdades que chegam através dos encontros, do ensino, da leitura, da escrita e da escuta que possibilita o sujeito estabelecer uma relação outra consigo mesmo. Foucault afirma que esses fragmentos conseguem interferir na subjetividade dos sujeitos por três razões principais: “os efeitos de limitação devidos à junção da escrita com a leitura, a prática regrada do disparate que determina as escolhas e a apropriação que ela efetua” (2012, p. 146).

A primeira se refere aos limites do uso da escrita, bem como da atividade da leitura, na produção dos *hupomnêmata*. Saber a hora de parar a escrita e refletir, bem como saber escolher e limitar as leituras para que o pensamento possa processá-las, é tão essencial quanto o ritmo em que são realizados. Não

compreender esses limites e exercitar sem fim a escrita a leitura são traços que identificam no sujeito os defeitos da *stultitia*⁸⁴. Compreender esse processo é saber, também, desenvolver uma relação com o passado, pois o que foi lido, ouvido, visto e sentido já passou. Isso afasta o sujeito dos efeitos da *stultitia*, como valorizar e imaginar de modo ingênuo o futuro, “que gera incerteza, suscita a inquietude e a agitação da alma” (2012, p. 147).

A segunda pontua a possível negatização do caráter fragmentário dos *hupomnêmata*, que Foucault entende como positiva. Diferente de um gramático que procura a totalidade de uma obra, ou um filósofo que reivindica a universalidade de uma sistema, o que compõem o caderno de notas é algo que contém uma “verdade local da sentença” e que tem um “um valor circunstancial de uso”, explica o filósofo (2012, p. 147). Essa razão que compõe os *hupomnêmata* dialoga com o que apresentamos no capítulo inicial de filosofia da diferença, pois se mostra como “uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que que determinam seu uso” (2012, p. 148).

A terceira e última razão se relaciona com a anterior: se há a valorização da fragmentação das falas exteriores (disparates), os *hupomnêmata* não possibilitam uma unificação? A resposta de Foucault é negativa, afirmando que a ideia de unificação não seria a mesma que um sistema, ou da composição de um conjunto, que sem as partes que a compõe deixaria de ter o todo. A unificação só existe daquilo que, através da ascese possibilitada pelo exercício da escrita, se torna parte do sujeito: “é sua própria alma que é preciso criar quando se escreve” (2012, p. 149). É a criação de sua identidade, não a descoberta dela, o que ocorre no processo da escrita como prática de si.

Se o mestre do cuidado utilizava e incitava seu discípulo a escrever os *hupomnêmata* para cuidar de si mesmo, para provar uma verdade, para internalizar um princípio ação dado a si mesmo, Foucault apresenta uma outra prática da escrita também utilizada pelos mestres e indicadas para que seus alunos a utilizassem: a correspondência. Uma das principais diferenças da correspondência para os

⁸⁴ No tópico 2 do primeiro capítulo realizamos uma breve apresentação da concepção de *stultitia* segundo os filósofos antigos.

hupomnêmata é que seu conteúdo não é constituído de falas ou disparates que vêm do exterior. Mesmo que o caderno de anotações possa subsidiar a sua escrita, elas não são a mesma coisa, pois o que é posto em uma carta mostra a subjetividade daquele que escreve para o destinatário, como se houvesse um reencontro entre os dois. Neste sentido, “escrever é, portanto, se “mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (2012, p. 152). O que se escreve na correspondência não é o que vem de fora, mas o que já está dentro do sujeito.

Essa escrita de si, a partir da correspondência, ativa a prática de um olhar sobre si que necessita escrever, ler e repensar a si a cada momento de seu desenvolvimento. A carta que se envia age, por meio do gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2012, p. 150). Citando cartas escritas por Sêneca, Foucault as coloca como uma atividade de direção que teria como funções, além da reativação do pensamento, fomentar um domínio de si que deve durar toda a vida e lembrar o princípio de que sempre precisamos de um outro na “elaboração da alma sobre si mesma” (FOUCAULT, 2012, p. 150). Essa relação mestre e discípulo presente na troca de correspondências não pretendia ser permanentemente unilateral; ou seja, aquele que era “dirigido”, mesmo sendo aquele que envia as cartas, podia tornar-se alguém que daria uma assistência espiritual a seu mestre: “à medida que aquele que é orientado progride, ele se torna mais capaz de dar, por sua vez conselhos, exortações, consolos àquele que tentou ajuda-lo” (FOUCAULT, 2012, p. 151)⁸⁵. Pode ocorrer, então, essa troca recíproca na qual o discípulo pode ser tornar alguém que orienta seu mestre. O mestre, possivelmente, só receberia as orientações de alguém ao qual tivesse uma relação outra, justamente a amizade (FOUCAULT, 2012, p. 152). Muito mais que nos *hupomnêmata*, a correspondência se estabelece pela existência da relação de amizade entre mestre e discípulo. Nelas estão impressões pessoais, problemas, questões particulares, relatos do dia a dia e os pensamentos.

⁸⁵ Mesmo com esse argumento, quase todas as correspondências analisadas por Foucault de filósofos antigos se destinavam aos discípulos, e não ao mestre. Como exemplo, há a carta de Marco Aurélio à Frontão, seu mestre, que apresenta uma direção de consciência. Esta carta é analisada no artigo *A escrita de si* (2012) e no curso *A hermenêutica do sujeito* (2014b), segunda hora da aula de 27 de janeiro de 1982.

A análise de Foucault sobre a prática da escrita, como exercício de si (*áskesis*), fomentou análises no presente com objetos diversos dos problematizados pelos mestres do cuidado citados em seus textos. Margareth Rago (2011), por exemplo, desloca a reflexão para as questões de gênero, especificamente do feminismo, e lança olhar sobre uma escrita outra de si, muito importante para atualidade em termos históricos, éticos e estéticos.

[...] as mulheres, ao narrar, borram as fronteiras entre o público e o privado, ficção e realidade, intimidade e política, o eu e o mundo, especialistas que são na arte da transgressão e do questionamento dos mecanismos de sujeição. Com os feminismos, as mulheres as mulheres passam a descobrir as narrativas que controlavam as suas vidas e buscam construir novas cartografias existenciais (RAGO, 2011, p. 252).

Analisando textos autobiográficos de mulheres, Rago (2011) pensa uma outra escrita, que não é a de um caderno de anotações ou de uma correspondência, como analisadas por Foucault, mas possibilita o exercício de rememoração que afeta não somente a subjetividade daquele que escreve, mas também dos que leem. Diversa dos textos analisados pelo filósofo francês n' *A escrita de si* (2012), que não tinham personagens mulheres, muito menos questões específicas de sua realidade, a escrita de si, como pontuada por Rago (2011), mostra que essa prática pode ter efeitos em campos diversos. É o que também mostra Eugênia Krutzen (2011) em artigo sobre o efeito da leitura de Foucault na sua prática profissional de psicóloga e professora, intitulado *Discurso e autoria: a escrita terapêutica* (2011). Nele, a autora apresenta a oficina de histórias que desenvolvia com adolescentes em situação de risco social, tomando-a como prática terapêutica.

As questões levantadas por Foucault sobre a escrita de si, os dois exemplos de deslocamento citados acima em Rago (2011) e Krutzen (2011) e a problemática central da pesquisa, que pensa possibilidades outras para o ensino de filosofia no Ensino Médio, nos leva a pensar sobre a questão do estatuto do autor, análise presente na conferência *O que é um autor*⁸⁶ de Michel Foucault.

A tese central do texto é questionar o estatuto do autor, afirmando que ele não detém a produção dos discursos, aquele que sabe o que diz e que sabe uma

⁸⁶ Tivemos acesso a traduções pouco confiáveis do texto citado. Por essa razão, lançamos mão do texto publicado pela editora Gallimard (1994).

determinada verdade presente numa obra, como os textos filosóficos. O autor seria aquele que se arrisca a perder seu estatuto de autor, que está aberto a mudança e a desconstrução. Por isso, o autor é aquele que está aberto ao novo, e isso inclui novas formas de escrever, de criar, de produzir um discurso.

Essa compreensão foucaultiana do autor se aproxima, a nosso ver, da presente no mestre do cuidado que incita a escrita como prática de si no intuito de fazer com que o discípulo não esqueça de si mesmo. O mestre, como apresentamos, não tem medo de pôr a prova sua verdade, pois se constituir como sujeito é precisamente por a prova uma verdade que o constitui.

A partir das considerações deste capítulo sobre o mestre do cuidado, o discípulo, a *parresia* e a escrita de si, passamos a refletir sobre a prática do professor de filosofia no ensino médio, utilizando-se de entrevistas realizadas com professores sobre sua prática docente. Com isso, as reflexões realizadas neste segundo capítulo serviram de base para pensar o docente de filosofia.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA E AS PRÁTICAS DE SI

Como o mestre do cuidado, entendendo que na antiguidade greco-romana era o filósofo, pode ser um espelho para os professores de filosofia na atualidade, principalmente no Ensino Médio? Como pensar os docentes da educação básica como mestres do cuidado? Para responder essas questões, o presente capítulo apresentará os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com alguns professores de filosofia do Ensino Médio da rede de educação básica do estado do Ceará, especialmente de Fortaleza. Serão apresentadas, também, algumas sugestões que podem colaborar para a criação de uma formação que aqui chamaremos de *Ensino para o cuidado*⁸⁷. A referência para a organização dos tópicos deste capítulo serão, justamente, as questões presentes no capítulo anterior: concepções gerais sobre os professores de filosofia (mestre) e os estudantes (discípulos) do ensino médio; as “práticas de si” que, a partir das falas do docente entrevistados, vimos como possibilidades de serem realizadas nas aulas de filosofia no ensino médio - a *escrita* e a *fala* dos professores como recurso didático.

Sobre os dados utilizados neste capítulo, todos foram analisados sob uma perspectiva qualitativa e sem o objetivo de comprovar dados estatísticos anteriormente coletados, como pesquisas educacionais a nível estadual ou nacional. Eles foram utilizados, também, para pensarmos exemplos de práticas de si que podem ser utilizadas por professores de filosofia e proporcionar uma visão mais real acerca do professor e estudante de filosofia do Ensino Médio no presente.

Dentre as questões apresentadas sobre o cuidado de si que possam ser deslocadas para pensar o ensino de filosofia, a de práticas de si tem uma importância singular, já que se referem uma atividade prática. As práticas de si são

⁸⁷ Alexandre Simão (2013) pontua que o conceito de cuidado, muito utilizado na atualidade pela filosofia e pela educação, ainda não se transformou em um conceito, e pontua que parte da ideia de que o cuidado seria um *acontecimento no pensamento*. Já Laval e Dardot (2016, 321-376), a partir de uma análise minuciosa do neoliberalismo, analisando a ideia de sujeito neoliberal, sujeito empresarial ou neossujeito, pontua que muitos fatores do cuidado de si estariam atualizados na nova lógica neoliberal, presente, por exemplo, na ideia de “empresa de si mesmo”. Pontuamos que as duas considerações proporcionam uma compreensão conceitual e econômica no presente dessa incitação a cuidar de si mesmo. Contudo, entendemos que o cuidado de si, nos moldes do que Foucault pontua, é uma saída para a lógica econômica na atualidade, que tem efeitos diretos na constituição da subjetividade humana. Neste sentido, um *êthos* do cuidado, diferente de um *êthos* neoliberal, visa cuidar de si e dos outros, efetivando a liberdade e vida coletiva, diferente do que o neoliberalismo propõe, já que incita um individualismo egoísta, no qual o sujeito esquece de si e, conseqüentemente, esquecerá dos outros.

exercícios desenvolvidos por aqueles que estão aprendendo uma determinada verdade, mas uma verdade precisa ser provada – prova de verdade - pelo próprio sujeito aprendente. A prova de verdade, possibilitada pelas práticas de si, não se realiza, assim, com uma verdade que deva ser obrigatoriamente aceita pelos discípulos/estudantes ou depositadas em sua memória⁸⁸.

A prova de verdade é o processo que o estudante, no contexto do Ensino Médio, deve passar para que, a partir de um exercício amparado na liberdade, um problema/tema/conteúdo⁸⁹ se torne uma verdade que tenha efeitos reais e éticos na formação de sua subjetividade. Nesse contexto, vale ressaltar que outras formas de ensino também possibilitam o aprendizado de uma verdade e fomentam a constituição de uma subjetividade ética, podendo mesmo ser realizada em formas de ensino tradicionais⁹⁰. Contudo, entendemos que o ensino de filosofia, a partir de práticas de si, se mostram como meio inovador de fomento à constituição de subjetividades, já que atenderia a necessidades existenciais, sociais e políticas necessárias na contemporaneidade.

Se a prática de si possibilita uma prova de verdade, ela está, desse modo, intrinsecamente relacionada a ideia de jogos de verdade. Os jogos de verdade, como já pontuamos, são as estratégias tomadas para que uma determinada verdade chegue a seu estatuto. Se na antiguidade greco-romana esses jogos tinham na prova de verdade, na prática da *parresia* e em outras técnicas, seus mecanismos de realização, na modernidade, segundo Foucault, a verdade tem nos discursos científicos seu ponto central de realização que, entrelaçados com outros instrumentos discursivos e não discursivos, constituem um dispositivo de poder disciplinar e biopolítico, além de sofrer atualizações, como as novas configurações do neoliberalismo.

⁸⁸ O pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire criou o conceito *educação bancária* para representar uma prática de ensino que, em seu desenvolvimento, e não somente objetivo, se realiza por uma relação entre o docente que sabe uma verdade e discente que não, razão que justificaria a depositar os conteúdos naqueles que não os têm. Para mais, ver as obras *Pedagogia do oprimido* (1987).

⁸⁹ Gallo, problematizando a questão do ensino de filosofia ativo, pontua que três eixos podem ser usados na construção dos currículos de filosofia: o histórico, o temático e o problemático. Defendo o uso deste último, ele tece uma crítica ao eixo temático e histórico, já que podem levar a um ensino enciclopédico e explicativo/embrutecedor (2012, p. 122-130).

⁹⁰ Dermeval Saviane, no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007), apresenta um estudo histórico da pedagogia no Brasil e coloca a Pedagogia Tradicional como aquela que tem um grande destaque nas formas de ensinar até 1969, o terceiro período, em que passa a conviver com uma nova linha de pensamento chamada de Pedagogia Nova. Contudo, traços dessa forma de ensinar ainda ressoam na prática pedagógica de muitos docentes na atualidade.

Ora, compreendendo a ideia de prova de verdade e de jogos de verdade podemos pensar estrategicamente o ensino de filosofia, que precisa ser planejado e utilizar ferramentas e práticas que fomentem no estudante o conhecimento dos conteúdos filosóficos e um domínio de si que o dê capacidade de pensar filosoficamente. Neste contexto, desenvolvemos as entrevistas orientando sua organização a partir do texto *Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas* (2011), de Oriomar Skalinski Júnior.

Das questões consideradas para a organização das entrevistas, pontuamos positivas e negativas que possam ter interferido no seu desenvolvimento. Como positivos, citamos o êxito em conseguir informações necessárias para a construção deste capítulo, principalmente em torno das práticas de si. Pontuamos, também, a empatia entre entrevistador e entrevistado que, consideramos, ter possibilitado que os professores falassem de questões diversas, até destoantes ao tema central da entrevista. Junto a isso, a escolha dos entrevistados colaborou com as entrevistas, pois cada um possibilitou a compreensão, para a desenvolvimento da pesquisa, de questões, realidades e modos diversos de se realizar o trabalho docente.

Outro ponto positivo foi a realização de uma observação, antes da prática pedagógica, de cada entrevistado, alguns em sala de aula e outros em espaços extra sala de aula, como feiras de ciência e eventos. Essa observação nos levou a definir o que queríamos, a escolher uma estratégia de análise qualitativa e a elaborar um roteiro anterior que possibilitasse abordar questões importantes. Contudo, neste ponto surge o primeiro aspecto negativo, pois não realizamos teste para a verificação das questões direcionadas aos professores, o que pode ter deixado algumas perguntas confusas. Contudo, as falas dos docentes mostram que, de modo geral, o problema central de cada pergunta foi compreendido.

Na condução da entrevista, especialmente no desenvolvimento da questão desencadeadora, aquela que inicia a entrevista e possibilita um panorama central do que será questionado, houve erros que tiveram como efeito o seu prolongamento, já que todas as entrevistas tiveram mais de uma hora de duração. Outro possível efeito foi o não encadeamento harmonioso das perguntas e respostas, fomentada pela falta de breves sínteses no decorrer das entrevistas que facilitariam a retomada das questões por parte dos entrevistados e uma resposta

mais claras diante das questões. A ausência de breves sínteses, em algumas entrevistas, pode ter dificultado o esclarecimento de questões pertinentes, principalmente quanto as práticas dos professores em respostas que destoavam do tema central das perguntas.

Outra questão importante a se considerar diz respeito a escolha da abordagem e da análise qualitativa dos dados coletados na entrevista. Segundo Skalinski Júnior, “a análise qualitativa costuma trabalhar com significados, valores, crenças, ou seja, com noções de caráter muito particular e que não se dobram facilmente ao processo de quantificação” (2011, p. 188). Contudo, a utilização das entrevistas nesta pesquisa não terá como objetivo analisar, de forma direta, os valores que carregam os discursos de cada docente entrevistado, desenvolvendo uma análise do discurso em busca das estruturas, dos conhecimentos científicos ou dos dispositivos por trás das falas - as relações de poder de poder nelas existentes; buscamos compreender, de modo mais atento, com as entrevistas, os significados e as crenças dos professores, quanto ao ensino de filosofia⁹¹.

Skalinski Júnior pontua que na aplicação de uma entrevista é possível acontecer o que chamou de risco de incorporação de personagem pelo entrevistado, o que pensamos ter ocorrido em, pelo menos, uma das entrevistas, mas não em toda ela. Isso decorreu na observação da fala de um docente, quando, ao citar suas práticas e ações, se aproximava mais daquilo que ele desejava do que efetivamente utilizava como didática de ensino⁹². Essa é uma afirmação que não podemos comprovar, haja vista não termos acompanhado de forma sistemática, e por um tempo aceitável, a prática de cada um. Mas, dos poucos dias de observação que realizamos, percebemos que determinadas práticas e noções afirmadas por alguns dos entrevistados estavam distantes do que ocorria na sala de aula. Decidimos, desse modo, não utilizar, na escrita deste capítulo, dados que possam se aproximar dessa incorporação do personagem, já que há riscos de os dados não serem reais. Se o mesmo dado, contudo, se repetir na fala dos outros professores, utilizaremos e

⁹¹ O uso do termo crença, como fizemos aqui, se refere aos conhecimentos científicos apreendidos pelos professores, quando estudantes na universidade ou na sua prática pedagógica na escola. De crença passasse, em decorrência da vivência na sala de aula, ao conhecimento pedagógico sobre o ensino de filosofia.

⁹² Observamos, no mínimo, quatro aulas de cada docente escolhido pela SEDUC, justamente um dos docentes que estamos nos referindo.

informaremos que o caso se repete com outros docentes ou tem bibliografia que a ampare.

Paralelo a esses assuntos metodológicas sobre a realização das entrevistas, algumas considerações são importantes e podem ser articuladas com questões anteriormente citadas. Primeiro, nem tudo o que os professores dizem é realizado. Segundo, utilizarei os exemplos das entrevistas somente quando houver práticas que se aproximem das aqui sugeridas. Não buscamos, desse modo, realizar críticas as práticas desenvolvidas pelos professores, mas podem existir. O objetivo é ser sugestivo, e não um crítico dos docentes, mesmo sabendo que, ao sugerir uma prática, propomos, possivelmente, outra diferente. Isso não significa, contudo, que outras práticas não sejam válidas, mas que, no contexto analisado, temos uma visão diferente acerca daquelas que não se aproximam da que chamamos aqui de um *ensino para o cuidado* de si e dos outros.

Finalizando essas breves considerações sobre as entrevistas, pontuamos que a escolha, o recorte e os comentários presentes neste capítulo são de responsabilidade do pesquisador. Além disso, muitas questões levantadas por nós e pelos professores de filosofia entrevistados são, em muitas ocasiões, problemas compartilhados com outras disciplinas, mas nos atentamos as especificidades relacionadas ao ensino de filosofia no Ensino Médio. Desse modo, seguimos com o primeiro tópico do capítulo que analisa a ideia de professor de filosofia e do estudante de filosofia no ensino médio, correspondentes ao mestre e discípulo do contexto do cuidado de si greco-romano.

4.1 O professor e o estudante de filosofia no ensino médio

Apresentamos no capítulo anterior a figura do mestre do cuidado, aquele que, por saber cuidar de si mesmo saberia cuidar do outro, e do discípulo, aquele que teria uma subjetividade próxima ao que os gregos chamavam de *stultitia*, o não domínio pleno de si e uma fragilidade frente aos estímulos externos, como os efeitos de um discurso bem elaborado, mas sem fundamento ético, como a retórica. Pontuamos, desse modo, várias questões que pincelaram uma ideia do que foi esse mestre e seu discípulo, bem como a relação existente entre eles.

No presente tópico realizaremos um deslocamento dos problemas citados acima para o presente, visando compreender o que poderiam ser o professor e estudante de filosofia do Ensino Médio. Para isso, retomaremos algumas questões presentes no primeiro tópico do capítulo anterior que aborda o assunto, mas refletiremos, também, sobre outras questões, já que o mestre, o discípulo e o contexto greco-romano não são o do professor, do estudante e do mundo contemporâneo de hoje, respectivamente. Isso, inicialmente, pode ser observado naquela característica fundamental que tem o mestre, a capacidade de falar francamente, a *parresia*. Se no contexto o cuidado de si aquele que incitava o outro a cuidar de si a aprender a filosofar era um *parresiasta*, no presente é um indivíduo que obteve um diploma, fornecido por uma instituição de ensino superior, como confirmação de que ele concluiu todas as etapas necessárias para se tornar um filósofo, ou um professor de filosofia. É a Universidade que confere a alguém o título de filósofo e as condições legais para se ensinar filosofia nas escolas oficiais.

O professor de filosofia é, então, alguém que foi formado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) devidamente legalizada. Diferente da antiguidade greco-romana, onde havia formas diversas de ensinar filosofia, individualmente ou em grupos, como escolas, no Brasil, até o momento⁹³, só se pode ensinar filosofia em instituições de ensino credenciadas pelo Estado. Duas diferenças, então: nem todo professor de filosofia, hoje, é um *parresiasta*; todos aprendem filosofia na escola, educação básica. Nesse contexto legal se realiza o ensino de filosofia no presente.

Se no cuidado de si havia, na maioria das experiências, discípulos com interesse claro no seu aprendizado, e que os levavam a aprender filosofia, o mesmo não ocorre hoje, já que os discentes, para receber o certificado de conclusão do ensino médio, precisam obrigatoriamente passar pelo aprendizado de filosofia⁹⁴,

⁹³ Tramitam no Congresso Nacional, atualmente, duas propostas de lei que visam autorizar o ensino familiar. A primeira é a PLS 490/2017 que pretende mudar o ECA, prevendo a possibilidade do ensino domiciliar na educação básica, e a PLS 28/2018 que descriminalizaria o ensino domiciliar no código penal brasileiro.

⁹⁴ A lei 13415/17, conhecida como lei do Novo Ensino Médio, flexibiliza a grade curricular e transforma as disciplinas em áreas de ensino, nas quais os alunos escolhem para cursar. O debate sobre essa lei e a BNCC (2017a) geram dúvidas em torno da presença de diversas disciplinas, especialmente as de filosofia e sociologia, que já tiveram a presença nos currículos questionadas por vários gestores do poder público, como a ex presidente Dilma Rousseff, e que gera insegurança jurídica dos professores dessas disciplinas na educação básica.

mas não tem o interesse imediato de aprender. Entretanto, essa característica não é exclusiva da filosofia, mas de todas as outras disciplinas do currículo escolar. É neste contexto de democratização do ensino de filosofia na educação básica que está o filósofo professor. Contudo, outras características compõem esse contexto das aulas de filosofia. O ensino de filosofia se dá, na maioria das escolas brasileiras, especialmente no Ceará, através de uma aula semanal de 50 minutos⁹⁵. Nesse tempo, o professor de filosofia deve resolver as questões burocráticas, como chamada de alunos, correção de atividades e desenvolver seu trabalho pedagógico que, geralmente, se realiza através de aulas expositivas. Ora, o ensino de um saber com cerca de 2500 anos de história e que visa desenvolver, no discente, competências conceituais que envolvam um nível razoável de abstração, em uma hora/aula é pouco para a realização de um bom trabalho docente. Lembremos que essa é a realidade da maioria das escolas da educação básica públicas, pois quando passa para o ensino privado a realidade muda significativamente, pois no contexto de formação para a resolução de avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, muitas escolas priorizam outras disciplinas, como matemática, em relação a filosofia. Desse modo, todas as considerações e sugestões que aqui apresentaremos devem considerar essa condição em que se realiza o ensino de filosofia.

A questão acima se relaciona com outra, citada por todos os professores entrevistados, que é a do “preconceito”, no sentido literal da palavra - uma ideia concebida sem os critérios de um conceito-, que se apresenta de diversas formas, em relação a filosofia. Primeira, através do argumento de que a filosofia não é uma técnica e, por isso, teria sua utilidade reduzida. Segunda, pela descontinuidade da presença da disciplina na educação básica que fomenta, a partir de familiares e muitos gestores, uma visão distorcida, levando muitos a proferirem o discurso de que ela não teria importância na educação básica. Terceira, e não menos importante, os estereótipos em torno dos professores de filosofia, que teriam uma vida desregrada, expressa, muitas vezes, na sua escolha religiosa pelo ateísmo. Quarta e última, o discurso de que filosofia, além de ser difícil de

⁹⁵ Todos os professores entrevistados, com exceção de um, tinham somente uma aula de filosofia por semana com cada turma do ensino médio. Como citamos, somente um dos professores tinha, nas turmas de segundo e terceiro anos, duas aulas por semana.

compreender, deveria ser ensinada somente no ensino superior⁹⁶, já que os estudantes precisam apreender o essencial, que estaria em torno da matemática, do português e dos conhecimentos ditos científicos. Esses argumentos, citados pelos professores entrevistados e vivenciados pelo professor pesquisador, mostram um panorama de preconceitos ao qual o docente de filosofia na educação básica deve compreender, tanto para resistir as tentativas de desqualificação da disciplina, como buscar estratégias pedagógicas adequadas para cada situação.

Outra questão importante a frisar é a impressão dos estudantes do Ensino Médio sobre os professores de filosofia, principalmente do preconceito para com a disciplina de filosofia, que está relacionado às questões do parágrafo anterior e decorre de uma visão deturpada, motivada por professores de outras disciplinas que, para preencher sua carga horária, dão aula de filosofia sem preparo e planejamento adequado, mas também por professores de filosofia que não procuram métodos adequados de ensino.

Mais relacionada a questão social dos discentes, as condições básicas de sobrevivência interferem significativamente na subjetividade e na disposição dos estudantes para o aprendizado. A fome, a violência, a falta de atenção e outras questões interferem são exemplos dessa questão. Este não é problema, obviamente, exclusivo do ensino de filosofia, mas é importante pontuar, já que esse é um fator essencial na constituição da subjetividade dos estudantes e citado pelos professores entrevistados.

Outros dois pontos que interferem no aprendizado do aluno são a nova realidade tecnológica que a sociedade vive e a ausência de uma cultura de leitura que, no caso da filosofia, interfere de modo decisivo. Quanto ao primeiro, muitos professores reclamam da atenção que é dada aos recursos tecnológicos como o celular, ao invés da fala do professor e às atividades que os estudantes devem realizar em suas residências. Já a segunda, a questão da falta de uma cultura de leitura que interfere diretamente nas aulas de filosofia, já que muitos professores, para fazer com que os alunos entrem em contato com o livro didático ou outro material, dedicam parte do seu tempo em sala para ler com os alunos. Não que a

⁹⁶ Esse argumento do pensamento crítico ser ensinada somente no ensino superior foi observado, pelo professor pesquisador, não sendo argumento extraído das entrevistas. Observamos esses episódios, principalmente, no período das eleições presidenciais de 2018.

aula de filosofia não seja espaço para a leitura, mas por haver somente uma aula de filosofia na semana de 50 minutos, realidade que pode ser modificada com a nova lei do Ensino Médio⁹⁷, dedicá-la a leitura acaba retirando o tempo de uma reflexão mais elaborada com os discentes. Como acima pontuamos, muitas dessas questões que atrapalham o desenvolvimento pedagógico do professor e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno, não se restringem a disciplina de filosofia. Entretanto, para desenvolver a subjetividade do aluno no nível conceitual exigido da filosofia, essas questões interferem na sua realização.

Partindo dessa apresentação do contexto do ensino de filosofia, passemos a refletir sobre as considerações dos professores. Para sabermos se os docentes entrevistados comungavam com a nossa acerca da ideia de sujeito, iniciamos a entrevista perguntando se o ensino de filosofia era importante para o indivíduo, para a sociedade ou para os dois. Todos os professores responderam que, se o indivíduo for bem cuidado e estiver bem, a sociedade também estará bem, já que ela seria o reflexo maximizado dos anseios dos indivíduos. Alguns professores fizeram uma reflexão e justificaram sua resposta a partir de uma determinada compreensão de mundo, outros não. Isso nos impossibilitou identificar, sistematicamente, a ideia de todos os professores sobre o homem, a política e o mundo. Entretanto, a ideia de que o indivíduo deve ser cuidado para que ele esteja bem, e não necessariamente o todo, é também nossa compreensão de indivíduo, haja vista que o cuidado de si objetiva modificar a subjetividade dos sujeitos. Se estes cuidarem bem de si mesmo, poderão cuidar bem dos outros.

Questionando sobre a forma que deveria ser o ensino, e isso se refere ao uso dos conteúdos na sala de aula, os professores colocaram questões diferentes, se localizando em dois polos: aqueles que defendiam que os conteúdos deveriam ser a base do ensino, já que isso daria um suporte conceitual para o aluno compreender a realidade, e aquele que entendem a importância e necessidade do

⁹⁷ Segundo a nova lei do Ensino Médio, a base nacional curricular comum não poderá ser superior a 1800 horas. Esse valor dividido pelos três anos do Ensino Médio totaliza 600 horas. Essas horas divididas por 200 dias letivos totaliza 3 horas diárias de aula. Resumindo, com a nova lei do Ensino Médio, o que cada escola tinha, em média 5 horas de aula diárias, passará a ser três. Para permanecer com todas as disciplinas que compõem o currículo das escolas, será necessário dividir 15 horas semanais (3 vezes 5 dias da semana) por todas elas, ou retirar algumas. Esse cálculo preocupa, pois somente português e matemática são disciplinas obrigatórias em todo o Ensino Médio. Por outro lado, com a parte flexível se pode ter mais horas para uma aula de filosofia, se os alunos da escola tiverem interesse e se a secretaria de educação disponibilizar docentes para as áreas.

trabalho com conteúdo nas aulas de filosofia, mas se desvinculada dos problemas da vida dos docentes, com a existência dos sujeitos, de nada adiantam seu ensino. Desta última compreensão de ensino de filosofia se orienta a presente pesquisa, já que entendemos que os problemas presentes na vida dos estudantes deve ser a base para a organização do ensino de filosofia na educação básica. Desse modo, quando observávamos que um professor ia na direção do que poderíamos chamar de ensino conteudista, passávamos a fazer mais questionamentos para entender melhor sua visão de mundo.

Essas questões foram aprofundadas, de forma indireta, quando questionamos se os professores deveriam cuidar dos alunos. A resposta dos professores que entendem ser o conteúdo a base para o ensino foi que o professor de filosofia não deveria cuidar, pois a ideia de cuidado se referia a atenção para com os alunos referentes a problemas psicológicos, de aprendizagem, de atenção e coisas do tipo⁹⁸. Quer dizer, a compreensão de cuidado estava relacionada à psicologia, não um cuidado relacionado ao cultivo da subjetividade ética do aluno. Arriscamos a dizer que essa percepção de cuidado é, em outras palavras, um argumento de que o ensino de filosofia deva se orientar pelo conteúdo.

Essas questões podem levar ao entendimento de que nós, ao tecer a crítica ao ensino de filosofia centrado no conteúdo – conteudismo -, não a vemos como possibilidade de ensino. Mesmo questionando a prática pedagógica centrada no conteúdo, entendendo que ela não comunga com nossa ideia de prática de ensino, já que somente o conteúdo não basta para que o ensino de filosofia seja eficaz, não negamos que um ensino centrado nos conteúdos seja uma forma possível de ensinar efetivamente filosofia, haja vista ser a forma mais comum de ensiná-la nas escolas brasileiras. Contudo, a vemos como uma possibilidade diferenciada, já que por se mostrar meio potente na mudança da subjetividade dos indivíduos, a partir da aplicação de práticas de si que possibilitam uma prova de verdade, se apresenta como uma saída eficaz para a formação de sujeitos éticos.

Quando questionamos sobre a importância do professor de filosofia, em suas aulas, para levar o discente a pensar o presente, as respostas foram

⁹⁸ Um dos professores entrevistados pontuou a questão do cuidado, como analisada por Foucault, referindo-se ao contexto filosófico da antiguidade como um período onde havia o fomento a constituição de uma vida ética e uma estética. Contudo, no decorrer na entrevista, argumentou em favor da questão do conteúdo, chegando a verbalizar de forma direta que era conteudista.

diversas. Os professores, que aqui chamamos de “conteudistas”⁹⁹, responderam que pensar o ensino de filosofia no Ensino Médio a partir de uma reflexão sobre a atualidade era uma questão que necessitava atenção especial. Um deles afirmou, por exemplo, que mesmo vendo a importância dessa reflexão e já ter realizado alguns exercícios nesse sentido, sua prática pedagógica partia, primordialmente, da lógica do conteúdo. Outro, com interessantes argumentos sobre a questão da contextualização e da interdisciplinaridade, comparou a reflexão sobre o presente com uma contextualização, afirmando que nem todo assunto é passível desse processo ou, se fosse, correria sérios riscos de perda conceitual.

Mesmo concordando com os argumentos acerca da perda conceitual e da contextualização dos problemas pensados nas aulas de filosofia, entendemos que há uma diferença entre contextualizar e pensar o presente, pois a contextualização se refere ao ato de exemplificar um determinado assunto com situações da atualidade ou do cotidiano. Pensar o presente é diferente, pois exige outra forma de pensar que parte de problemas filosóficos da nossa existência e depois busca por conteúdos que ajude a explicá-los. Se a afirmação dos professores conteudistas fosse correta, o estudante só passaria a pensar o presente se conseguisse, depois do estudo dos assuntos filosóficos, deslocá-lo para sua realidade. Pensamos que esse processo é menos eficaz no objetivo de incitação dos discentes ao filosofar, já que ficaria aos cuidados da memória guardar esse saber que seria, depois, utilizado. A ideia de um ensino para o cuidado do si, de modo inverso, entende que a subjetividade do estudante deve ser exercitada para pensar seus problemas inicialmente e depois partir para a questão conceitual¹⁰⁰.

Essa questão da reflexão do presente nas aulas de filosofia, no entanto, foi um momento em que os docentes não deram respostas concretas, especialmente os conteudistas, pois sempre que argumentava em favor do conteúdo também pontuavam a importância de pensar a atualidade. Um desses professores, por exemplo, mesmo dizendo que não parte do presente, parafraseia Marx quando

⁹⁹ Usaremos o termo conteudistas para melhor identificar os referidos professores, mas na prática, alguns deles, desenvolviam atividade e tinham falas que se afastavam dessa ideia de conteudismo.

¹⁰⁰ Nossa compreensão de ensino de filosofia se aproxima da construída por Gallo, que tem uma proposta metodológica para esse ensino com quatro etapas. 1. Sensibilização; 2. Problematização; 3. Investigação 4. Conceituação.

diz que o homem deve iniciar a compreensão de si a partir do chão da história¹⁰¹. Diversa dessa concepção, outros professores falaram de forma clara e objetiva da importância de a filosofia pensar a existência e a vida dos estudantes, pontuando, por exemplo, que o ensino de filosofia poderia colaborar na resolução de conflitos pessoais, familiares, psicológicos e existenciais, já que parte de problemas iminentes a vida. Pode-se pensar que, ao apresentarmos esses dois principais pontos de vista dos docentes acerca do presente, afirmamos que os professores conteudistas não trabalham ou entendiam a importância do presente, o que de pronto negamos. Contudo, ressaltamos que o foco é diferente, acarretando consequências diretas na prática pedagógica e nos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Ampliando a compreensão do que aqui chamamos de professores conteudistas, entendemos que seu modo de ensinar filosofia no ensino médio está diretamente relacionado com a prática de ensino ministrada na universidade, como diz Sílvio Gallo (2012), referindo-se a busca de modelos de ensino de filosofia pelos professores de filosofia:

O modelo de formação do professor de filosofia que temos implementado tem levado, em larga escala, a que ele seja um “reprodutor do mesmo”. Com isso quero dizer a tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinho na tarefa de agir como professor, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula. (p. 130-131).

Ora, dos professores que afirmamos ser conteudistas, todos já exercem a profissão a no mínimo quatro anos, e não estão no contexto pós-saída da Universidade, não estando, necessariamente, neste contexto colocado por Gallo. Surgem, então, outras questões que complementam e reorganizam essa tese acima citada, que o próprio autor considera.

Em geral, o professor de filosofia busca modelos para balizar sua ação. Modelos positivos, que ele tende a imitar, dos bons professores que teve e que lhe proporcionaram um aprendizado significativo. Mas também de modelos negativos, que ele tende a não imitar, de professores que ele julgou bons, cuja experiência não contribuiu significativamente com o aprendizado. E nesse movimento de rechaço do ruim e imitação do bom, o professor de filosofia constrói sua prática, sua própria imagem de professor de filosofia, seu próprio personagem. (GALLO, 2012, p.131).

¹⁰¹ Entrevista 2, p. 182.

Podemos dizer, desse modo, que cada professor passa por experiências e convive com exemplos positivos e negativos de ensino. Nas entrevistas, os docentes citaram outras experiências que motivaram a criação de práticas diferentes de ensino. Um cita o professor que teve em um projeto social que, por sua forma diferente de ensinar, ao que ele chamou de *show men*¹⁰², o estimulou a criar práticas que cativam os alunos e criam um clima agradável de aula: usa uma forma de falar próximo a dos alunos, coloca a frase “lágrimas de alunos” na sua garrafa de água para criar uma empatia, sobe no birô em momentos diversos da aula. Tudo isso, segundo ele, foi inspirado por professores que não estavam na Universidade. A empatia, segundo o docente, é criada por uma personalidade cativante que não é estimulada pelos professores universitários vale ressaltar que essa consideração é um dos professores que chamamos de conteudistas.

Como o caso do professor acima há os outros. Uma das professoras, que também é terapeuta holística, usa de suas práticas clínicas, que não são ensinadas na Universidade, para olhar e criar exercícios com seus alunos, como a meditação. Um dos professores teve como exemplos suas vivências religiosas, aonde percebeu a importância da meditação nas aulas de filosofia. Outro professor vê, no teatro, exemplo outros para ministrar aulas de filosofia. Uma professora não quer seguir o modelo de aula hermético que vivenciou na Universidade. Vamos confirmando, desse modo, o movimento de subjetivação do docente que cita Gallo. Entretanto, cabe à Universidade rever suas práticas e formas de ensinar, no intuito de se tornar um bom modelo de ensino e possibilitar novas formas de ensinar filosofia.

Esse movimento a que passa o professor de filosofia é, também, articulado e fomentado pelo processo de amadurecimento dos próprios docente, o que foi citado nas entrevistas¹⁰³. A formação do professor teria, nesse ponto, uma dificuldade, já que muitos temas questões podem estar relacionadas a questões subjetivas de cada professor do Ensino Médio entrevistado. Nesse sentido, pensamos que essa tese pode ter sua validade, pois cada professor tem sua maneira de ser e compreender o mundo, mas cabe a Universidade reflexão, assim

¹⁰² Entrevista 3, p. 197.

¹⁰³ Entrevista 3, p. 203.

como debater, sobre essas questões que parecem secundárias, já que não estariam relacionadas ao conteúdo, mas são importantes no processo de constituição da subjetividade de um professor do Ensino Médio.

Ainda nesse ponto, a questão da maturidade foi muito citada pelos professores entrevistados para compreender o contexto dos estudantes. Em decorrência dela, própria da adolescência, muitos estudantes não estariam atentos e dispostos a aprender filosofia, e isso aumentaria o grau de esforço dos docentes para fazer com que eles aprendam. Seria necessário, desse modo, criar estratégias outras, como a de uma personalidade cativante do professor, para que os estudantes dessem atenção as aulas. Desse modo, quanto maior o nível de maturidade, menor seria o esforço do professor para desenvolver essa personalidade cativante, o que seria visto nos professores universitários, já que aqueles que adentram no Ensino Superior são, em tese, maduros¹⁰⁴.

Pensamos, ainda, que esse argumento em torno da personalidade cativante do professor está, direta e indiretamente, no discurso dos outros professores entrevistados. Ele dá entender que o ensino, de um modo geral, deve ter como estratégia o uso do prazer. Mas observando com atenção as práticas de si e alguns exemplos dados pelos próprios professores, pensamos que o processo de compreensão filosófica pode gerar, no discente, como parte do processo de aprendizagem, um desconforto, uma angústia, uma dor. Gallo, citando Deleuze (2012, p. 64), fala da ideia de caos que o processo filosófico proporciona, já que a criação de algo novo, geralmente, se dá após a imersão em um conflito, impossibilitando ideia afirmação, a nosso entender, da ideia que o prazer deva estar em todos os momentos da aprendizagem. Desse modo, concordamos que o prazer é elemento necessário no processo de ensino, mas momento outros, que estariam mais próximos de uma dor, também são importantes no aprendizado do estudante, especialmente da filosofia.

O juízo de que os estudantes do Ensino Médio precisam amadurecer, e que o prazer e a dor são elementos importantes, deve ser considerado na estratégia de ensino de todo professor de filosofia. Junto a isso, essa ideia de discente está em sintonia com a ideia de *stultitia* apresentada por Foucault, para identificar aquele que

¹⁰⁴ Entrevista 3, p. 198.

ainda não sabe cuidar de si. O professor que, na sua entrevista, explicitou com argumento coerentes a tese da relação entre ensino e prazer, entende que quanto mais maduro o aluno se torna, menos interferência do mundo exterior ele sofrerá. Ora, essa é justamente a imagem do *stultitia* que apresentamos no capítulo anterior. Contudo, a forma como impulsionar a saída desses estudantes dessa situação de *stultitia* ou não amadurecimento, a nosso entender, deve ter as práticas de si como um instrumento singular. Paralelo a essas práticas, compreendemos ser necessário, assim como percebe Foucault nos mestres do cuidado da antiguidade greco-romana, o fomento de uma relação outra entre professor e aluno, que chamaremos, como ele, de amizade¹⁰⁵.

Uma pergunta feita a todos os entrevistados foi, justamente, se a relação de amizade entre professor e aluno potencializaria o aprendizado do ensino de filosofia. Inicialmente, essa divisão, apresentada por nós, entre os professores conteudistas e os outros mais ligados a questão da existência, se mostrava presente nas respostas sobre a amizade, onde estes últimos, mesmo pontuando que deva existir limites e regras nesta relação de amizade, colocavam de imediato a potência que uma relação dessas pode ter no aprendizado de filosofia na educação básica. Entretanto, todos os professores afirmaram, mesmo com reservas, que uma relação de proximidade, de afetividade, entre aluno e professor, potencializa esse ensino. Ainda sobre essa questão da amizade apresentaremos, no decorrer do capítulo, alguns exemplos do como ela possibilita um ensino de filosofia diferente, mais próximo de um cuidado de si e dos outros.

Neste tópico, procuramos apresentar questões gerais sobre os professores e os estudantes de filosofia da educação básica, especialmente os do Ensino Médio. Expondo questões diversas e o ponto de vista dos professores entrevistados, tentamos dar um panorama do ensino de filosofia e colocar

¹⁰⁵ Um problema que permeia a presente a pesquisa é a comparação de duas maneiras de ensinar presentes em dois períodos históricos diferentes: a antiguidade e “contemporaneidade”. Neste contexto, a questão a amizade no mundo antigo possibilitava, junto ao processo de formação, uma relação amorosa entre mestre e discípulo. No presente, essa relação não é institucionalmente aceita. Desse modo, a experiência do uso dos prazeres, no sentido que Foucault pontua em Sócrates, deve encontrar novos fluxos, que não estejam permeadas por uma relação amorosa, como a da antiguidade, mas que não deixe de considerar a existência da sexualidade, do corpo, dos desejos e dos prazeres dos educandos. Um ensino que não olha essas questões está fadado ao fracasso, já que outros mecanismos de realização de “prazer”, permeados por relações de poder, como as próprias redes sociais, estão no dia a dia dos estudantes.

considerações acerca do que entendemos ser e como deve se realizar o seu ensino. Contudo, não buscamos mostrar que uma determinada forma de ensino, como a que chamamos de conteudista, seja pior ou melhor, mas que a direcionada para o cuidado de si, que parte dos problemas imanente a vida dos sujeitos e tem nas práticas de si seu modo de se realizar, possibilitaria uma abordagem outra do ensino de filosofia, atendendo a demandas educacionais contemporâneas e éticas. Como no capítulo anterior, as considerações sobre os estudantes foram menores em relação as que abordavam os docentes, o que decorre de uma escolha de pesquisa que tem na figura do professor, objeto principal de análise. A partir dessas imagens que apresentamos sobre os professores de filosofia e seus estudantes do Ensino Médio, passaremos a apresentar, nos tópicos seguintes, considerações sobre a práticas de si relacionadas a escrita e a fala.

4.2 A fala nas aulas de filosofia: *parresia* e jogos de verdade

Ao realizarmos a observação dos professores de filosofia antes das entrevistas, buscávamos compreender como se davam suas práticas pedagógicas, especialmente aquelas que poderiam ser aproximar da ideia de prática de si. Percebemos, então, que a fala e a escrita eram dois dos principais instrumentos de trabalho utilizados pelos professores e que, para o desenvolvimento da presente pesquisa, poderiam ser pontos de análise e possibilidade de deslocamento do cuidado de si para o ensino de filosofia no Ensino Médio. Por esse motivo, no segundo capítulo, apresentamos as ideias de *parresia* e de escrita de si no contexto greco-romano, como problematizadas por Michel Foucault em seus últimos estudos.

Das questões que levantamos em torno do tema da fala do professor de filosofia no Ensino Médio, a primeira afirma que nem todas as falas dos professores de filosofias filosofia são falas próximas a que Foucault chamou de *parresia*, a fala franca que modifica a subjetividade do discípulo, maa leva riscos a ele. A grande maioria delas se aproxima mais do que Foucault chamou de verdade do técnico ou mesmo do sábio, do que a fala de um *parresiasta*. Entretanto, o contexto é diferente, já que se exige, como função dos professores de filosofia na atualidade, uma série de questões como o desenvolvimento de competências e

habilidade e formações para a realização de avaliações externas, como o ENEM e os vestibulares, se transmita técnicas aos discentes. Soma-se a isso uma prática de ensino que tenha no conteúdo o ponto de partida para a organização das aulas e fomenta, como já nos referimos, o ensino de filosofia que não modificar a subjetividade do aluno no sentido de um cuidado de si, já não aplica exercícios de si que possibilitem uma prova de verdade.

Entretanto, mesmo na lógica conteudista de ensino, o professor de filosofia corre riscos pelo simples fato de ensinar esse saber, argumento citado por todos os professores entrevistados. Ora, o fato de falar de política, de ética, de religião, de sexualidade, de belo e de tantos outros temas filosóficos, leva o professor, pela própria radicalidade do pensamento filosófico, a correr riscos, questão que retomaremos mais à frente. Vale ressaltar, contudo, a visão estratégica visualizada da ideia de jogos de verdade, que já citamos algumas vezes, que o professor de filosofia deve ter ao planejar suas aulas e antecipar possíveis questionamentos e situações que possam surgir na sala de aula e levar risco a ele.

A fala do professor de filosofia, para além da sala de aula, tem uma importância essencial para a própria instituição escolar. A habilidade de questionar, de visualizar estratégias de poder, de ter conhecimento basilares sobre questões diversas, especialmente aquelas referentes a filosofia da educação, a capacidade de criar argumentos, são características, por exemplo, que em momentos diversos, como a semana pedagógica, conselho de classe, conselho escolar ou reunião de pais, podem levar uma reflexão mais crítica e aprofundada de práticas e princípios gerais que determinem os caminhos que a escola irá tomar. Desse modo, a fala do professor de filosofia é útil não só para o aluno na sala de aula, mas para toda a comunidade escolar, mesmo correndo riscos.

A partir dessas considerações iniciais sobre a fala dos professores de filosofia, segue algumas reflexões sobre as práticas realizadas pelos docentes entrevistados, na qual buscamos deslocar sua compreensão para o contexto do cuidado de si. Para isso, apresentaremos inicialmente os exemplos que podem ser tomados no início de uma aula, seguido dos exemplos durante a aula. Por fim, serão exibidos exemplos que ocorrem para além da sala aula e que são possibilidades de práticas pedagógicas para um ensino de filosofia do cuidado.

O uso de dinâmicas se apresentou como uma boa forma de preparar os alunos para o encontro com o discurso de verdade da filosofia. Pode-se afirmar que, depois de uma dinâmica, o professor nada mais faz que o de sempre, dar uma aula de forma expositiva. Mas é diferente quando a aula se inicia com uma atividade que sensibiliza e prepara o discente para receber um determinado discurso de verdade, do que o proferir sem uma preparação, já que essa última confia à memória do discente grande parte de seu sucesso, e sabemos que, muitas vezes, o que é dito em uma aula, e não passa por um processo de subjetivação, acaba sendo rapidamente esquecido pelo discente. Poder-se-ia, também, dizer que a obrigação de aprender os conteúdos é do estudante, esforçando-se para compreender o que é dito pelo seu professor de filosofia, mas cabe aos professores procurar estratégias para que a prática desenvolvida pelo ele seja aproveitada o máximo pelo discente, e grande parte desse processo é de responsabilidade do professor.

Um dos docentes, por exemplo, inicia sua aula com uma música e sensibiliza os discentes a receberem a sua fala¹⁰⁶. Outro canta um rap, feito por ele mesmo, e usa a literatura e a ludicidade para imergir o aluno dentro da sua aula: usando trechos do livro *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder (2012), vai colocando os problemas da existência humana. Junto a isso, faz a dinâmica do baú, dizendo que ao estudar filosofia os estudantes encontrarão um tesouro. Quando abrem o baú eles veem um espelho que refleti a própria imagem, e o tesouro que a filosofia proporciona é conhecer a si mesmo. Este professor, ainda utilizando o livro de Gaarder, cita um exemplo em que Sofia, buscando silêncio para pensar, sobre no telhado de sua casa. Comentando que nas nossas casas sempre há muito barulho, o professor leva seus alunos a sentirem que a sala de aula pode ser o telhado de Sofia, onde eles podem encontrar o silêncio necessário para pensar, e começa aplicar a meditação. O professor, que também é ator, utiliza a ludicidade e a literatura para criar um ambiente propício para pensar, escrever e falar de si mesmo, justamente o que ocorre na continuação da sua aula, quando solicita que os alunos respondam a pergunta “quem é você”, que estava na carta recebida por Sofia¹⁰⁷.

Com outras dinâmicas, não especificadas, a professora que é terapeuta holística desenvolve a meditação com os estudantes e os prepara para

¹⁰⁶ Entrevista 3, p. 230.

¹⁰⁷ Entrevista 5, p. 231-232.

ouvir a aula de filosofia. Ela cita, dando exemplos, que o uso da meditação na aula é possível pois, além de sempre realizar com seus alunos em sala de aula, aplicou com os pais em um dia de reunião geral, na qual os responsáveis pelos alunos perceberam que sua atenção e tranquilidade aumentaram depois do procedimento¹⁰⁸. É perceptível que essas dinâmicas e as práticas da meditação preparam o aluno para o recebimento de um discurso de verdade que é, em muitos momentos, extremamente abstrato e conceitual. Outra possibilidade é abertura dos estudantes para pensar questões existências e filosóficas que nunca tinham parado para observar.

Pontuamos que os professores precisam ter, de forma bem planejada, uma ideia estratégica daquilo que está desenvolvendo junto aos alunos. Por exemplo, a meditação não pode ser, somente, um exercício que acalme os alunos. Ela deve estar dentro de um jogo estratégico de verdade que busque o desenvolvimento conceitual do aluno, problematizando a sua própria vida. Além disso, a meditação se mostra como uma prática que, além da necessidade de algo paralelo que crie uma empatia, podendo ser, como observamos, a própria forma de tratamento que os estudantes recebem dos professores, precisa ser aplicada a longo prazo, exigindo paciência por parte do professor. Um dos docentes, por exemplo, cita que ao tentar exercitar a meditação com seus alunos, que ele sempre aplica a si mesmo, desistiu em decorrência da falta de atenção e brincadeira dos alunos¹⁰⁹. Desse modo, seja a música, seja as diversas formas de arte ou a meditação, é necessário um planejamento estratégico, criatividade e paciência por parte do docente.

Durante a aula de filosofia as possibilidades do uso da fala são diversas e quase todos os professores, a nosso entender, já desenvolvem essa forma de aplicar o discurso de verdade, mesmo que sem planejamento, nas suas aulas de filosofia. Neste momento, é possível que o professor de filosofia possa, de modo mais direto, proferir um discurso próximo ao *parresiástico* e que tenha efeitos reais na transformação da subjetividade do discente no sentido positivo, visando a constituição e uma subjetividade ética. Uma das professoras entrevistadas cita, por exemplo, o uso da disciplina de lógica para mostrar como nossas ações podem ser

¹⁰⁸ Entrevista 1, p. 158.

¹⁰⁹ Entrevista 2, p. 173.

contraditórias. Trabalhando a questão das falácias, por exemplo, segundo Aristóteles, podemos utilizar exemplos de alunos da sala que tenham comportamentos ou pensamentos que não condizem com uma determinada ideia do que seja o correto. Outro exemplo, citado pela mesma professora, foi a utilização da aula de filosofia em torno do conceito de belo para pensar os problemas raciais e de *bullying*, muito presentes em todas as escolas brasileiras. Citando o exemplo de uma estudante que não soltava os cabelos porque suas outras colegas de sala disseram que eles eram feios, a professora começou a trabalhar o tema da beleza e problematizou com o assunto com toda a sala de aula. Segundo a docente, a aluna passou a soltar os cabelos e passou a se perceber de um modo diferente¹¹⁰.

Mas a fala do professor, neste caso, pode levar risco direto a ele. É importante, neste momento, atentar-se a questão estratégica do jogo de verdade. Por exemplo, se a questão de gênero é um tema latente dentro de uma turma, em que há diversos alunos com comportamentos que poderiam ser chamados de homofóbicos. A problematização do termo gênero poderia ser uma primeira possibilidade, pois é uma questão que não se limita a população LGBT. Através de dados, reportagens, relatos, leis, casos de violência e outros, se pode inicialmente preparar o estudante para entrar nas questões. Outra forma é utilizar recursos pedagógicos que estejam devidamente referenciados, como o próprio livro didático. Por exemplo, se o professor está receoso de exibir algum filme, curta ou usar alguma obra de arte, procure livros que usem ou indiquem esses recursos, especialmente os livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Desse modo, o docente pode, antes mesmo da aula, situar e orientar os estudantes.

Uma fala dos professores de filosofia mais próxima a ideia de *parresia* poderia se dar em espaços e momentos extra sala de aula, pois, além do docente criar novas formas de realizar a aula, ele pode estabelecer uma relação diferenciada com seus alunos, o que chamamos no tópico anterior de amizade, que potencializará proferir uma fala franca que modifique a subjetividade dos estudantes. Um primeiro exemplo foi o clube de leitura¹¹¹, no qual, uma das professoras entrevistadas, procura suprir a falta de tempo para filosofar na sala de aula. Através da leitura de uma obra literária escolhida pelos próprios discentes, que mostra a

¹¹⁰ Entrevista 4, p. 219.

¹¹¹ Entrevista 4, p. 222-231.

relação deles com o tema da obra, procura-se problematizar conceitos filosóficos que estejam dentro da obra, como o conceito de justiça. Outro exemplo, realizado pela mesma professora, é um torneio de debates sobre temas filosóficos¹¹², onde os alunos discutem sobre temas pré-estabelecidos. Nestes debates são estimuladas a capacidade de argumentar dos estudantes e a sua capacidade de lidar com o diferente, já que eles entram em um embate de ideias. Ora, pode-se afirmar que uma atividade como essa pode estimular no aluno algo contrário ao que a filosofia busca, como uma competitividade, como pontuado por um dos professores entrevistados, no qual uma aluna tinha afirmado que seu antigo professor de filosofia debatia para derrubar os alunos com a teoria dele¹¹³. Entretanto, isso depende do planejamento realizado, dos objetivos e da maturidade do professor, onde um debate sobre o conceito de justiça, por exemplo, pode ser o ponto central para a compreensão da ideia na vida dos discentes.

Outro espaço interessante para o professor de filosofia é a criação de cine debate, espaço onde se pode juntar entretenimento, arte e filosofia. Do mesmo modo que as outras atividades, esses vídeos podem estar dentro de uma lógica estratégica que problematize questões importantes para a realidade dos estudantes, da escola e da sociedade.

Ora, todas essas sugestões que extraímos das falas dos professores entrevistados são alguns exemplos do que os professores de filosofia podem fazer dentro e fora da sala de aula com sua fala. Todas as situações, acima descritas, podem ser colocadas como uma prova de verdade. Vejamos o caso da meditação e da ludicidade. Se, posteriormente a esse momento, o professor desenvolve uma atividade de escrita, buscando que o aluno escreva atenciosamente sobre si, esse exercício tem grande possibilidade de não somente ficar na memória do estudante, mas se tornar um princípio de verdade aceito, ou não, por ele mesmo. Do mesmo modo os exemplos durante a aula, como a questão da lógica e da estética. Quando se passa para as atividades extra sala de aula as possibilidades aumentam, pois a vontade dos alunos participantes é maior, e a relação que pode se estabelecer entre professor e estudante pode ser uma potencializadora desse processo de subjetivação ocasionado por uma prática de si que se efetive por uma prova de

¹¹² Entrevista 4, p. 211.

¹¹³ Entrevista 5, p. 246.

verdade. Muitas das questões que complementam as práticas que usam a fala serão pontuadas no tópico seguinte sobre a escrita.

Essas práticas de ensino de filosofia, bem como todos os temas filosóficos, levam, como já citamos anteriormente, riscos aos docentes. Esse risco pode ser compreendido, no sentido direto ao de *parresia*, principalmente quando a fala dos professores busca uma compreensão ampla e rigorosa dos problemas filosóficos. Vários professores citam essa questão. Um, por exemplo, pontua que sua prática de ensino se modificou em um período de quatro anos, pois hoje, com o mesmo livro e questões trabalhadas, está difícil falar de alguns temas como o da sexualidade¹¹⁴. Nesse contexto, é importante o docente perceber e se precaver de eventuais problemas, pois sabemos que, no atual contexto político em que se procura criminalizar professores, há estudante que colocam questões no intuito de buscar provas para prejudicar o professor de filosofia. Isso gera um medo e a mudança de práticas que, anteriormente, eram comuns na docência, como deixar alunos gravar aulas para depois ouvir¹¹⁵.

Esse risco se amplia quando pensamos em um contexto mais amplo, como a escola, o governo e a sociedade. Uma das professoras pontua que a questão da violência, por exemplo, é um tema delicado de se falar na sala de aula. Em um contexto, como o do estado do Ceará, onde facções criminosas cooptam adolescentes das periferias para venda de drogas, e a escola é um desses espaços, não só de venda, mas de convívio desses jovens, falar de questões como a violência urbana se tornou um risco.

É importante ressaltar, contudo, que a fala do discente também leva riscos a ele, em diversos sentidos. Se o estudante fala francamente um problema da sala de aula, mas ele não tem a credibilidade de um aluno reconhecidamente “bom”, está passível de sofrer os efeitos de poder próprios das instituições disciplinares, pois os professores devem usar seu poder para fomentar a constituição de uma subjetividade autônoma, mas podem, também, usá-lo para penalizar, justa ou injusta o discente com o objetivo de o docilizar. Além disso, a fala do estudante pode correr risco frente aos próprios estudantes, quando ele profere uma fala, que não necessariamente precisa ser ético, como um discurso machista, e a turma se revolta

¹¹⁴ Entrevista 3, p. 202.

¹¹⁵ Entrevista 5, p. 239-340.

contra ele. Esse são momentos que o professor de filosofia pode utilizar para proferir uma fala franca no intuito de cuidar de todos os alunos, e não somente de alguns.

Ainda sobre a fala franca dos alunos, elas podem modificar a subjetividade dos professores. Dos casos citados nas entrevistas, há um, em especial, que o professor modificou sua forma de dar aula, pois se considerava imaturo e acabava tendo comportamento desrespeitosos em suas aulas. Ele cita, no exemplo, que ao dar aulas sobre filosofia medieval, na qual a filosofia era compreendida como auxiliar da fé, escrevia Deus com letra minúscula por ter um preconceito para com a filosofia produzida neste tempo. Uma de suas alunas, após a aula, chegou e mostrou seu desconforto diante da situação. O professor comenta como aquela fala franca o fez mudar, amadurecer e melhorar como professor¹¹⁶.

Nesta altura de nossa exposição, podemos perceber como a fala do docente, planejada para possibilitar um jogo de verdade, pode estimular a constituição de uma subjetividade livre. Contudo, sabe-se que isso nem sempre ocorre, e os professores citam algumas questões que inviabilizam um ensino de filosofia para o cuidado. O uso de uma linguagem hermética¹¹⁷, que muitas vezes reproduzem o modo de filosofar na Universidade, é um ponto que dificulta um ensino de filosofia diferenciado. Todos os professores de filosofia citaram essa questão de forma direta ou indireta, quando colocaram que o professor deve procurar uma forma mais adequada de levar o conteúdo ou apresentar os problemas filosóficos para os alunos. É importante frisar que ser conteudista, com alguns se nomearam, é diferente de ser hermético, pois se o professor prioriza o conteúdo como ponto central a organização de suas aulas, não significa que ele usará palavras, termos ou uma linguagem de difícil compreensão do aluno, que é o que caracteriza o hermetismo. Outra professora, que está cursando uma nova graduação, cita como a forma de ensinar de uma professoras fez com ela passasse a “amar” um conteúdo que ela “odiava”¹¹⁸. É necessário, então, o professor se preocupar se está fazendo mau uso da sua fala, ou não.

É importante, então, que os professores de filosofia observem todos esses momentos e possibilidades do uso da fala dentro e fora da sala de aula.

¹¹⁶ Entrevista 3, p. 202.

¹¹⁷ Entrevista 4, p. 213-214.

¹¹⁸ Entrevista 1, p. 152-153.

Algumas considerações finais giram em torno de estratégias para lidar com situações aonde a fala do professor pode correr riscos, mas é necessário de posicionar. Primeira sugestão é, em um possível momento de conflito desnecessário e descontextualizado, que possa ter efeitos negativos na prática do professor de filosofia, seguir a ética aristotélica que afirma a virtude ser a justa medida entre os extremos¹¹⁹. Desse modo, ao perceber que que uma questão pode causar polêmica coloque sempre, no mínimo, dois pontos de vista¹²⁰, pois você recorre a princípio de racionalidade que é socialmente aceito. Você não só se posicionou, mas colocou as diversas ideias e refletiu sobre elas. É importante não esquecer que o pensamento filosófico se caracteriza por uma crítica, e os assuntos que geralmente levam riscos aos professores, como a política, a ética e a sexualidade, têm posições filosóficas diversas, o que ajuda a resolver esse tipo de situação. Apresentando as posições, o professor pode se posicionar em um ambiente em que pode caminhar, já que deu margem ao colocar diversas interpretações do assunto.

Outra possibilidade é levar uma situação particular para o universal, pontuando que esse é procedimento filosófico chamado indução. A questão da pobreza, por exemplo, que foi objeto de várias discussões políticas, aonde um partido supostamente defende os pobres e outro defende os ricos. Por trás dessas falas sempre há um discurso de verdade, que, geralmente, veem uma naturalidade no processo de pobreza ou que ela só ocorre para alguns que tomam ações determinadas. Se o professor pega exemplos particulares e os leva para o geral, como fazem as ciências da natureza, argumentará com os estudantes de forma filosófica, evitará um conflito e conseguirá, possivelmente, criar uma empatia pelo fato de dar atenção ao que ele fala, podendo colocar suas ideias. O procedimento inverso também é importante, pontuando existência das singularidades. Entretanto, é importante o professor sempre pautar, em todos os momentos de sua prática pedagógica, pela ética, pois a sala de aula de filosofia deve ser espaço de fomento do pensamento autônomo e crítico, no qual o exemplo do professor é importante elemento para um cuidado do outro, já que o discente, possivelmente, verá no seu exemplo um modelo a se seguir.

¹¹⁹ Entrevista 2, p. 179-180.

¹²⁰ Entrevista 3, p. 201-203.

Buscamos, com as questões citadas sobre a fala dos professores e dos estudantes de filosofia no ensino médio, possibilitar uma reflexão em torno da sua importância como prática de si dentro um jogo de verdade que fomente a constituição e uma subjetividade livre e autônoma. No tópico seguinte analisaremos outras práticas de si, relacionadas, contudo, ao exercício da escrita. Para isso, faremos uma breve reflexão sobre a escrita, e seguiremos o caminho tomado para o desenvolvimento do presente tópico. Será observado, também, que retomaremos exemplo já citados, pois a prática da escrita, em muitos casos, vem seguida da fala dos professores em sala de aula.

4.3. A escrita filosófica e as práticas de si no ensino médio

Buscamos, no tópico anterior, apresentar ideias gerais sobre a fala nas aulas de filosofia, bem como sua proximidade com o conceito de *parresia* em Michel Foucault. Quanto a escrita, seguiremos a mesma lógica, partindo das ideias apresentadas no segundo capítulo e as deslocando para pensar as aulas de filosofia hoje. Pontuamos que, ao realizarmos esse deslocamento conceitual da ideia de escrita de si, não buscamos práticas idênticas as aplicadas pelos mestres do cuidado na antiguidade greco-romana, mas aquelas que possibilitem uma prova de verdade, como aplicada por esses mestres, que façam os estudantes internalizarem um discurso de verdade que tenham efeitos na constituição de sua subjetividade e os levem a um domínio de si por si mesmo.

A escrita é uma das práticas mais utilizadas pelos professores com seus estudantes, já que através dela se dá, na maioria das vezes, a forma de exercitar um conteúdo apreendido e o instrumento para avaliar se o discente compreendeu ou não o que fora ensinado. Referente aos docentes de filosofia, que também a utiliza, há especificidades que colocam a escrita filosófica em um outro patamar, tanto negativo como positivo. Entretanto, antes de expor essas questões, apresentaremos os resultados obtidos acerca da escrita nas aulas de filosofia do Ensino Médio e as sugestões de práticas de si que identificamos nas entrevistas realizadas com os professores de filosofia.

Todos os professores entrevistados desenvolvem atividades com a escrita, mas, quando questionados sobre sua importância nas aulas de filosofia,

todos argumentaram que tinham dificuldade em decorrência da deficiência na escrita dos estudantes, ocasionadas por uma inabilidade e a ausência de uma cultura da leitura. Essa tese levantada pelos docentes tem consequências diretas nas aulas de filosofia, por uma série de questões. Para suprir a falta de leitura dos alunos, observada na falta de argumentos e na ausência da resolução das atividades passadas para casa, muitos professores acabam lendo os livros didático com os discentes na sala de aula. Outra razão para a leitura na sala de aula seria a dificuldade que os alunos têm em compreender a linguagem filosófica, mesmo dos livros didáticos fornecidos no PNLD¹²¹. Se o professor de filosofia só tem, na maioria dos casos, uma aula por semana para trabalhar os problemas e conteúdos planejados por ele, a leitura de texto para suprir uma falta, pois não aprendeu na idade certa ou não foi estimulado a exercitá-la, retira um tempo de trabalho da aula de filosofia que poderia ser utilizada com outras atividades. Isso não significa que a leitura não fomente o aprendizado do aluno, obviamente, mas a ensino de qualquer disciplina, especialmente a filosofia, que trabalha com um nível de abstração diferenciado, como já pontuamos, deve ser realizado com atividades diversas, com exposição dos problemas e conteúdo que possa resolvê-los, mesmo a leitura sendo essencial.

Mesmo com a consideração sobre o uso do tempo da aula de filosofia com atividades que deveriam ser desenvolvidas sistematicamente em outras disciplinas, como português, é importante que na aula de filosofia o estudante tenha momentos de contato com textos filosóficos, mas deve se dar dentro de um planejamento que vise um aprendizado pensando estrategicamente pelo professor. Entretanto, mesmo não tendo delimitado como objetivo desta pesquisa um estudo sobre a leitura nas aulas de filosofia, ela está relacionada com o tema da escrita. Nos questionamos, diante disso, sobre algumas considerações dos professores entrevistados. Por exemplo, alguns argumentaram que a falta de leitura dificulta na aprendizagem de filosofia, e nos perguntamos se essa sequência lógica é a única forma possível de fazer o estudante aprender; será que a falta de leitura não se relaciona, também, com a falta de estímulo vindo do docente de uma determinada disciplina; será que a escolha de determinado texto, mesmo de uma aluno que não

¹²¹ Entrevista 1, p. 136-138.

saiba ler com fluência no primeiro ano do ensino médio, não pode ser a causa do estudante não querer ler? Essas perguntas, que não serão objetos de análise nesta pesquisa, não visam isentar os discentes da responsabilidade da leitura, pois muitos efetivamente, por preguiça ou motivo outro, não veem importância neste exercício. Contudo, é importante questionar se a culpabilização da ausência da leitura deve ser unicamente dos estudantes.

Antes de passarmos para a apresentação das possibilidades da escrita da escrita como prática de si nas aulas de filosofia, ressaltamos a importância de seu planejamento e desenvolvimento estarem dentro uma lógica estratégica que fomente a constituição de uma subjetividade autônoma no estudante. Para isso, a questão, algumas vezes citadas, da prova de verdade é necessária, na medida em que ela inclui o discente dentro do processo de constituição de uma verdade.

Iniciemos com o já citado clube de leitura, em que os discentes e a professora realizam a leitura filosófica de obras literárias para pensar conceitos filosóficos no intuito de suprir a ausência de leitura que uma hora de aula não permite, e criar modos outros de pensar filosoficamente. A professora, no início do que ela chama de temporada, entrega a cada um dos participantes do clube um caderno para que anotem as palavras que, na leitura do texto, não conheçam ou não saibam o significado. Essa atividade se relaciona com outra, não obrigatória, que é a escrita de um diário, solicitada por ela para que os estudantes escrevam diariamente. Entretanto, neste diário deveria ter as palavras desconhecidas da leitura e colocadas no caderno de vocábulos. O diário não é lido pela professora, pois ela entende que, por ser pessoal e conter questões que só pertencem aos estudantes, não devia ler, como não quer ninguém leia o seu diário.

A relação entre essas atividades, a escrita dos vocábulos e do diário, pode parecer confusa, já que ela incita a escrita de algo que ela não lerá. Questionada sobre isso, a professora afirma que acompanha os alunos que escrevem o diário a partir da fala, perguntando se estão escrevendo o diário, e afirma que aqueles que alunos que escrevem o diário são aqueles que tem uma mudança mais significativa na forma de escrever, de pensar e de se expressar, já que eles desenvolvem algumas atividades teatrais após a leitura dos livros.

Se pensarmos que, ao escrever, cada aluno coloca as palavras pensadas por eles no clube, esse diário terá uma escrita totalmente relacionada as questões

colocadas no clube de leitura, nas falas da professora, dos alunos e na própria escrita do livro. Esse processo, que possibilita ao discente se colocar dentro do procedimento de criação, se mostra como uma maneira de prova de verdade que, articulada as aulas de filosofia dentro da sala de aula, fomenta a constituição de uma autonomia e uma forma diferente de ver a si mesmo por parte dos estudantes. A professora mesma, dando alguns exemplos, mostra como isso pode ocorrer.

Em outro exemplo, no caso de um professor que pede aos discente que escreva um livro sobre si¹²², algo próximo a ideia de diário, podemos perceber os efeitos que uma escrita de si, articulada ao ensino de filosofia, pode ter na subjetividade dos estudantes. Como requisito para nota dos alunos do primeiro ano, que estão estudando a temática da linguagem e a filosofia, ele pede que todos escrevam um “livro” sobre qualquer assunto, contanto que nele tenha filosofia. Ele chama de livro, mas tem toda a estrutura de um artigo. Quando pergunto sobre os resultados, as mudanças que ele percebe nos alunos, pontua que muitos, ao escrever sobre si e questões pessoais, tocam em problemas que não tinham coragem ou nunca tinham parado para pensar. Por exemplo, quando escrevem autobiografias, precisam falar dos pais, de irmãos, da vida pessoa, o que exige, muitas vezes, diálogos com seus familiares sobre assuntos nunca tocados. O professor relata que, muitas vezes, presenciou alunos emocionados e modificados com a escrita do seu livro. Um exercício desse tipo tem muito potencial dentro de uma proposta de ensino pautada no cuidado de si, haja vista, como no exemplo da escrita do diário, o aluno partir de um problema imanente a sua vida e refletir sobre ele. Nos questionamos, no momento de análise da entrevista, se o professor não devia determinar, obrigatoriamente, o que os estudantes escrevem sobre suas questões pessoais, e o docente responde que por não ser uma atividade fácil de realizar, ele deixa os alunos livres para a escolha do assunto, o que gera, segundo ele, resultados esperados.

A professora que é terapeuta holística¹²³, na sua reflexão sobre a escrita, comenta que é um exercício que trabalha a existência e a vida dos alunos, podendo se transformar em uma verdadeira terapia na qual os discentes seriam cuidados pelos professores. A aula de filosofia, pela sua especificidade, que é problematizar a

¹²² Entrevista 5, p. 239.

¹²³ Entrevista 1, p. 149-151.

própria noção de ser humano a partir de uma ideia de “verdade”, seria um ambiente privilegiado que possibilitaria, além do aprendizado do conteúdo, uma terapia no sentido do cuidado de si, tendo nos exemplos, acima citados, possibilidade reais de realização.

Em um último exemplo, que é trabalhado, também, pela professora que é terapeuta, é o da auto-avaliação do aluno. No início do ano letivo ela solicita que os discentes escrevam sobre si mesmo, sobre os anseios, as angústias e tudo aquilo que eles podem falar acerca de si mesmo. Ela utiliza essa auto-avaliação para conhecer os alunos, conhecer a escrita deles e pegar questões que possam ser utilizadas em sala de aula. Essa estratégia pode ser vista como um disparador de problemas filosóficos, pois os próprios alunos falam de si mesmo. Entretanto, é necessário que se desenvolva um trabalho sistematizado para que se articule os problemas filosóficos advindos dos estudantes com os conteúdos filosóficos que os professores devem trabalhar em suas aulas.

No geral, todos os professores desenvolvem algum tipo de atividade com a escrita que será desenvolvida pelo aluno dentro ou fora da sala de aula, onde a mais comum era a atividade de fixação do conteúdo apresentado pelos docentes que, em poucos casos, eram corrigidas. Essa falta de correção dificulta um ensino próximo ao cuidado de si, já que a realização de uma prova de verdade tem, na atividade da escrita, uma importante ferramenta, e se o professor não corrige essa atividade não há retorno e, muito menos, estímulo para pensar a si mesmo.

É necessário pontuar que a não correção de atividades, na maioria dos casos, não se realiza pela falta de condições do próprio professor, que tem burocracias para resolver e uma aula para ministrar em 50 minutos, e a correção de atividades acaba ficando em segundo plano. Junto a isso, há a questão da quantidade de turmas que cada professor tem, com média de 35 alunos. Um professor de filosofia, com 200 horas semanais, de uma escola pública regular de ensino médio no Ceará tem, em média, 27 turmas para ministrar aula. Se multiplicarmos a quantidade de alunos pelo tanto de turmas dá em média 950 alunos. É uma realidade difícil de suprir tudo o que é necessário, especialmente a correção de textos, para ocorrer o cuidado.

Esse cenário exige que os professores criem estratégias que, parecendo não pedagógicas, objetivam suprir a falta de tempo para exercícios. Um dos

professores, por exemplo, aplica atividade para os alunos e, alguns minutos depois, entrega uma folha com as questões total ou parcialmente respondidas. Quando questionado, ele se julga dizendo que não é nada pedagógico, o que parcialmente discordamos e comentamos na hora da entrevista. Muitas vezes o aluno aprende ou faz uma reflexão respondendo a questões de uma prova ou exercícios, o que vemos ocorrer em avaliações externas reconhecidas pela sua excelência, como a prova do ENEM, que muitos alunos aprendem e refletem algo respondendo as questões. Contudo, essa estratégia deve ser situada dentro de um planejamento estratégico do professor, visando sempre que o aluno exercite algo que contribua com a formação de sua autonomia, não uma simples assimilação de conteúdo.

A escrita deve deixar, para isso, de ser uma atividade repetitiva que vise única e exclusivamente a memorização dos conteúdos pelos discentes, e podemos, como professores, estar usando nosso tempo de aula sem uma utilidade para o aprendizado adequado do discente, o que muito ocorre quando se passa revisões ou resumos sem orientações para os estudantes. Sílvia Gallo, em seu livro *Filosofia: experiência do pensamento* (2016), em cada atividade sugere, no fim do capítulo, para que o aluno escreva uma dissertação filosófica, mas coloca um box explicando o que é uma dissertação filosófica e como o aluno deve fazer para escrever. Esse cuidado deve ser tomado por todos os professores quando determinarem que o discente realize uma atividade de escrita. Cuidados desse tipo evitam um mau uso da escrita e da aula de filosofia.

Além as considerações sobre o uso da escrita, como citamos acima, segue alguns comentários importantes para um professor que deseje organizar sua prática pedagógica utilizando uma “escrita de si”. Primeiro, em decorrência das condições de trabalho, como o pouco tempo, muitos alunos e muitas turmas, sugerimos que, se não puder trabalhar com todas as turmas, escolha uma série, como os alunos dos primeiros anos ou naqueles que você esteja trabalhando a questão da linguagem, por exemplo, ou uma turma. Planeje suas aulas a partir da lógica do cuidado, que tem a prova de si como importante momento, e verifique os resultados obtidos. Lembre-se que é necessário o retorno do que os alunos escreveram, pois isso fortalecerá uma relação diferenciada e possibilitará ao aluno escrever mais e melhor. Diferente da fala, a escrita não leva os mesmos riscos aos professores de filosofia. Por fim, observar que o objetivo é fomentar a constituição

de uma subjetividade que tenha domínio de si mesma, devendo evitar exercer um poder que anule a liberdade e singularidade dos discentes.

Uma das práticas de escrita de si citadas por Foucault, que pontuamos no segundo capítulo, foi o uso de cartas/correspondências, muito comum na comunicação entre mestre e discípulo, mas não verificamos nenhum professor as utilizando em suas aulas. A escrita dos *hupomnêmata*, os cadernos aonde se escreviam orientações para o momentos da vida, também não foi visualizado de forma direta, mas pensamos que a escrita dos diários se aproximam dessa escrita, mesmo não sendo igual, já que relata o dia a dia da pessoa, o que está mais próximo da escrita das cartas pelos antigos¹²⁴. Nosso objetivo, contudo, não era buscar as mesmas práticas aplicadas pelos mestres do cuidado na antiguidade greco-romana, mas tomá-las como exemplo de práticas de si.

Buscamos apresentar, neste tópico, as considerações gerais em torno da ideia de escrita de si nas aulas de filosofia no ensino médio. Para isso, buscamos práticas dos professores que possibilitem o que Foucault chamou de prova de verdade, o processo de subjetivação de uma verdade em que o estudante tem um papel central e ativo na sua construção. Se um aluno afirma que um determinado discurso filosófico é verdadeiro, isso não se dá porque um professor de filosofia o disse, mas porque ele desenvolveu um processo reflexivo que o possibilitou chegar a ele. No próximo tópico apresentaremos sugestões, além das já pontuadas neste capítulo, a serem observadas pelas universidades, pelas secretarias de educação, pelas escolas e pelos professores para que o ensino de filosofia se fortaleça e contribua de forma significativa na formação integral dos estudantes do ensino médio.

4.4 Sugestões para um ensino de filosofia do cuidado de si

Lançando mão das informações obtidas no processo de pesquisa bibliográfica, nas entrevistas realizadas com os docentes e vivências do professor de filosofia pesquisador, apresentaremos algumas questões para que o ensino de filosofia, num futuro próximo, possa se realizar por outras formas, na qual o cuidado

¹²⁴ Para mais, ver a análise de Foucault sobre o a carta de Marco Aurélio ao seu mestre Frontão, citada no artigo *A escrita de si* (2012) e no curso *A hermenêutica do sujeito* (2014b), na segunda hora da aula de 27 de janeiro de 1982.

de si seja uma possibilidade. Desse modo, algumas questões que seriam apresentadas em tópicos anteriores serão aqui pontuadas, especialmente do primeiro sobre os professores e os estudantes de filosofia no Ensino Médio.

Nas Universidades

A Universidade é uma instituição que trabalha com especialização, mas daquele que ela forma é exigido ministrar conteúdos gerais¹²⁵. Essa paráfrase da fala de um dos professores entrevistados mostra, superficialmente, o possível descompasso que há entre a formação dos professores de filosofia nas Universidades do Ceará, quiçá no Brasil, e a prática docente dos professores na educação básica. Partindo dessas e de outras questões observadas durante a pesquisa, sugerimos algumas reflexões que os cursos de licenciatura em filosofia devem realizar para que a formação dos futuros professores possa atender as demandas escolares.

- Projeto Pedagógico (PP): é necessário que as licenciaturas em filosofia realizem uma profunda reflexão dos seus objetivos e das suas estruturas, que passa por uma revisão curricular articulada com uma reelaboração do PP dos cursos revendo suas estratégias e a especificidade da licenciatura em relação aos cursos de bacharelado em filosofia. Em decorrência de muitas faculdades e universidades oferecem, com o mesmo quadro de docentes, bacharelado e licenciatura em filosofia, muitos dos professores ministram suas aulas não priorizando a licenciatura, já que a forma de ensinar na universidade está relacionada, diretamente, com a forma de pesquisa do bacharelado, que se caracteriza por uma especialização de estudo de temas filosóficos, deixando em segundo plano as questões pertinentes a formação do professor de filosofia. Essa questão dificulta a criação de um projeto coeso e coerente que atenda a especificidade do curso de licenciatura em filosofia. Junto a isso, é necessário que todos os professores do curso participem desse processo, pois, além de se colocarem como participantes do processo, precisam rever sua cultura de ensino que relega o ensino a segundo plano na formação;

¹²⁵ Entrevista 3, p. 187-188.

- **Formação:** os professores da licenciatura em filosofia devem refletir e rever seu papel na formação de professores para o ensino médio. Um espaço para isso é a semana pedagógica de cada curso, mas também o trabalho e esforço individual de cada professor. Essa reflexão deve estar inicialmente, como acima apresentamos, na criação de um novo currículo ou PP dos cursos, mas cada professor deve refletir sobre seu papel e sua especificidade dentro do processo de formação do professor de filosofia para a educação básica. Neste processo, é importante que os cursos priorizem na lotação das disciplinas chamadas pedagógicas, como práticas de ensino e estágios, professores que tenha pesquisa na área, pois o que geralmente ocorre é a lotação, para essas disciplinas, de docentes que pesquisam conteúdos estritamente filosóficos, deixando para segundo ou terceiro plano questões específicas para a formação dos professores de filosofia. Outra questão que deve ser refletida pelas licenciaturas é o ensino de “novas” competências exigidas dos professores do Ensino Médio e citadas de forma indireta em várias entrevistas, como habilidades com a oratória, expressão corporal, equilíbrio emocional, criatividade etc. Com isso, os cursos universitários devem criar novas disciplinas que atendam essa demanda, decisão mais adequada, pois se tornaria parte da cultura dos cursos, ou fazer parcerias com outras instituições, que consideramos não adequadas, pois as colocaria como de menor importância na formação dos professores, competências que são exigidas nas salas de aula da educação básica no Brasil, principalmente nas escolas públicas;

- **Pesquisa:** mesmo com a legislação brasileira definindo que os cursos de licenciatura em filosofia devam, exclusivamente, formar professores, e não pesquisadores¹²⁶, o cenário atual exige que os professores criem formas novas de docência, e a pesquisa se apresenta como um dos meios mais eficazes para que isso aconteça. Desse modo, é na universidade que se deve iniciar o fomento à pesquisa. Os professores das licenciaturas devem, para isso, realizar pesquisas sobre ensino de filosofia que, não necessariamente, seja sobre o ensino médio, mas

¹²⁶ Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos. (BRASIL, 2001, p. 4)

também sobre seu ensino no próprio nível superior. É nesse vácuo, por exemplo, que surgiu o grupo de trabalho (GT) da ANPOF Filosofar e Ensinar Filosofia, no qual professores universitários discutem sobre o ensino de filosofia. Essa tese que defendemos não afirma que os professores devam enviar suas pesquisas ou participar do GT citado, mas é um exemplo que contempla a fala aqui proposta. Ora, sabemos que a especialização é uma característica da Universidade, e que a maioria dos professores desenvolvem pesquisas em torno de um pensador, um tema ou um período, como a filosofia medieval, antiga etc. Para que os estímulos a pesquisa sobre o ensino de filosofia pelos professores universitários ocorram é preciso incentivo e fomento, financeiros, acadêmicos, ético etc. Pensamos, assim, que o ensino de filosofia passaria a ser um objeto de pesquisa dos docentes das licenciaturas em filosofia e, conseqüentemente, dos seus alunos de graduação, já que apresentando suas pesquisas estimulariam os futuros professores a também realizarem. Uma mudança nesse sentido afetaria, diretamente, o modo como os professores universitários veem sua prática pedagógica, tendo efeitos diretos no modo ensinar filosofia nas salas de aula da educação básica.

Os cursos de licenciatura em filosofia, assim como os cursos de formação de professores em geral, precisam estar atentos a todas as transformações que passa a educação básica, pois se o objetivo de um curso é formar pessoas para atender essa demanda específica, deve-se observar o que ela necessita. No caso do ensino de filosofia, argumentamos que os futuros professores deste saber não devem ser formados somente para ensinar a teoria de cada filósofo, dando uma importância singular a questão do conteúdo. Se assim continuar, a educação básica continuará a passar por reformas e o ensino superior continuará caminhando, como muitos casos, por estradas que não serão as mesmas dos futuros professores da educação básica e ensinará caminhos que nunca olharam se chega ao sugerirá meios que não são eficientes para se chegar ao ponto definido. É urgente que as licenciaturas em filosofia pensem, de forma próxima, o que a escola necessita para, com isso, pensarem suas formas de se organizar, formar e pesquisar. Isso envolve, além das questões citadas acima, um diálogo com várias instâncias externas a universidade, como as secretárias de educação e os professores que estão no chão da escola.

Nas Secretárias de Educação (SEDUC's)

Nas entrevistas que realizamos com os professores de filosofia do Ensino Médio que trabalhavam rede pública do estado do Ceará, não fizemos questionamento que envolvessem, diretamente, a Secretaria de Educação (SEDUC). Entretanto, das questões colocadas por eles, principalmente as relacionadas com a questão da formação, pontuaremos algumas que devam ser objeto de atenção das pastas estatais responsáveis pela educação.

- **Segurança Jurídica e Proteção:** as SEDUC's devem fomentar uma segurança jurídica para os professores de filosofia quanto a permanência, mesmo com a reforma do Ensino Médio¹²⁷, de um currículo que atenda a formação filosófica básica dos estudantes do Ensino Médio. Desse modo, não seria possível que um contexto específico ou argumentos questionáveis, como a falta de verba para manter determinados professores, sejam justificativas para retirada de um saber tão importante na formação dos estudantes secundaristas. Junto a isso, é importante que as secretarias apoiem, estimem e dialoguem com instituições que tenham práticas ou iniciativas de apoio ao ensino de filosofia, como aquelas que incluíram em seus vestibulares conteúdos de filosofia e criam eventos acadêmicos sobre o tema¹²⁸;

- **Formação Continuada:** um dos papéis das SEDUC's é possibilitar e fomentar a formação continuada de professores¹²⁹, que deve atender as necessidades pedagógicas dos professores, dos estudantes e das escolas. Os estados já têm experiências e práticas diversas quanto a isso¹³⁰, mas algumas podem contribuir com uma prática de ensino mais eficiente e estimule os docentes a criarem práticas pedagógicas inovadoras. Ora, a pouco sugerimos que a Universidade deve observar as novas habilidades que são exigidas dos professores no Ensino Médio, como a oratória, a expressão corporal, equilíbrio emocional e criatividade. A Instituição de Ensino Superior deve ser o lugar de ensino dessas

¹²⁷ BRASIL, 2017.

¹²⁸ O curso de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará realizou no ano de 2018 um evento em parceria SEDUC/CE – I Encontro Metropolitano dos Professores de Filosofia - que levou professores da rede para participarem de evento onde e discutiu o ensino de filosofia.

¹²⁹ Art. 62 (BRASIL, 1996)

¹³⁰ A secretaria de educação do estado Ceará conta com a experiência do Centro de Educação a Distância (CED), que oferece formação continuada para seus docentes e discentes.

questões, mas ela atende, prioritariamente, aqueles quem adentram nos cursos de licenciatura, não os professores que já estão na sala de aula. Neste vácuo é que as SEDUC's devem criar formações que atendam a demanda dos docentes, pois eles não estão mais dentro da academia:

- Estímulo à Pesquisa: as SEDUC's devem fomentar que seus professores sejam, também, pesquisadores, pois essa prática modifica o modo do docente ensinar e o estimula a criar estratégias pedagógicas. Esse estímulo pode se dar, primeiramente, no aumento nos ganhos salariais, o que envolve, especialmente, a criação de um Plano de Cargos e Carreiras (PCC) bem estruturado e constantemente atualizado, o que não ocorre em vários estados brasileiros. No estado do Ceará, por exemplo, a ascensão profissional horizontal, que não se dá pela realização de cursos *stricto* ou *lato sensu*, tem como pontuação a participação em eventos acadêmicos e publicados de artigos em revistas científicas, e a própria SEDUC criou uma revista onde os docentes do Ensino Médio possam publicar artigos¹³¹. As SEDUC's, com esse exemplo, devem estimular e informar diretamente aos docentes através de seus gestores, meios e recursos digitais, como e-mails, torpedos e mensagens, para que os docentes se sintam estimulado a pesquisar, pois grande parte dos professores de rede básica, que trabalham, muitas vezes, com a repetição e desenvolvimento de atividades burocráticas, se distanciam e não olham com importância a pesquisa e a formação continuada. As secretarias devem estimular, também, meios de permanência dos professores nos cursos de pós-graduação, principalmente nos novos mestrados profissionais *stricto sensu*. Em vários estados os professores não têm horas liberadas para poderem realizar suas pesquisas nestes tipos de mestrado. No estado Ceará, por exemplo, mesmo em um contexto diferenciado, o professor deve escolher entre passar 120 dias com 50% da carga horária reduzida ou 60 dias com 100% fora da sala de aula, enquanto professores que estão nas pós-graduações acadêmicas tem 100% de suas horas durante toda a realização do curso¹³². Se as pesquisas nos mestrados profissionais contribuem, diretamente, com o contexto escolar, por que a liberação para sua realização é diferente? Isso não é um argumento para reduzir o tempo de liberação

¹³¹ A secretaria de educação do estado do Ceará conta a experiência da revista Docentes, onde artigos sobre ensino, principalmente dos professores da rede, são publicados. Para mais, acessar o site: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/issue/view/8>

¹³² CEARÁ, 2000.

do professor para a realização um mestrado ou doutorado em pós-graduações a nível acadêmico, mas é necessária uma reflexão para as tornar equitativas e evitar problemas futuros, como a saúde dos professores, e potencializar a criação de boas pesquisas. Além disso, as SEDUC's devem estar atentas a demanda que o meta 16 A do Plano Nacional de Educação (PNE) colocou para ser cumprida até 2024¹³³, que prevê no mínimo 50% dos professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

As Secretarias estaduais de educação dos estados, bem como das instâncias municipal e federal, devem fortalecer seus sistemas e buscar meios para transformar as escolas em espaços de formação integral e possibilitar aos professores que tenham, no decorrer de sua vida profissional, formação continuada que ressoe dentro da sala de aula. Para isso, elas devem conhecer a realidade de cada disciplina e estabelecer uma rede que possa suprir as necessidades dos professores, especialmente os de filosofia. É fato que, muitas das questões acima pontuadas, não são exclusivas da filosofia, com exceção da matemática e português, as duas disciplinas que são obrigatórias segundo o Novo Ensino Médio. Essa preocupação aumenta quando se refere a uma disciplina como a filosofia que, historicamente, tem saídas e retornos dos currículo da educação básico e sofre com a falta de pesquisa, desconhecimento e preconceito. É papel das SEDUC's, desse modo, criar mecanismos para a permanência e o fortalecimento do ensino de filosofia dentro do espaço escolar.

Nas Escolas e com os Professores

Apresentamos, nos três primeiros tópicos deste capítulo, questões gerais sobre o ensino de filosofia em torno da figura do professor e do estudante, bem como do uso da fala e da escrita pelos docentes. Mesmo com os exemplos e as reflexões sobre vários pontos, sugeriremos algumas questões para que os professores de filosofia no Ensino Médio planejem suas aulas no sentido de uma formação em filosofia para o que chamamos de cuidado de si.

¹³³ BRASIL, 2015. Até o momento, a percentual de professores pós-graduados no Brasil estava em 30,2%, como diz o site do Governo Federal. Acesso: 24/02/2019. Site: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

- Práticas: os professores de filosofia devem observar que a constituição de uma subjetividade, na qual o indivíduo tem um domínio de si mesmo, necessita passar por exercícios que se exerçam sobre si mesmo, como a fala (*parresia*) e a escrita de si, e que fomentem a transformar da sua subjetividade através da reflexão sobre a verdade, na qual os sujeitos tenham uma atitude ativa diante do processo de aprendizagem. Neste processo de subjetivação de si a memória se apresenta como uma faculdade humana importante, mas não basta para que o cuidado de si se realize, já que uma formação através de estratégias que confie, única e exclusivamente, à memória sua realização não garante a constituição de um domínio de si que é base para uma ética. Nesse contexto, encontra-se a crítica defendida nesta pesquisa acerca do modo conteudista de ensinar filosofia, pois seguir a história da filosofia ou a escolha de temas como norte para as aulas de filosofia é, na maioria das vezes, confiar à memória a maior responsabilidade no processo de subjetivação.

- Planejamento: em muitos momentos deste terceiro capítulo frisamos a importância da visão estratégica em torno do planejamento das aulas de filosofia, pontuando a importância do conceito de prova de verdade, como entendida por Foucault nas suas obras sobre o cuidado de si. É preciso que o professor crie práticas de si que proporcionem ao discente provar a verdade filosófica que está sendo levada pelo professor. Isso se relaciona com a crítica a lógica conteudista de ensino de filosofia, como citamos acima, que afirma o processo de filosofar do aluno como consequência da aquisição de conteúdos básicos a sua formação. A lógica do cuidado exige uma outra forma de organização que tenha a existência como ponto de partida e as práticas de si como instrumentos para a constituição da subjetividade. Essa visão estratégica acerca do ensino pode suscitar um entendimento distorcido em torno da nossa compreensão de um ensino de filosofia para o cuidado de si, já que poderia ser tornar um exercício de poder que discipline o estudante. Contudo, como citamos no segundo capítulo, a liberdade é a condição de possibilidade para a existência de um *êthos*, e o ensino para o cuidado parte desse princípio que se contraria a uma docência que disciplina e anula as liberdades. O cuidado de si potencializa a liberdade através das práticas de verdade, e não a reduz. Para que isso se realize, é preciso que o professor planeje sua

prática pedagógica com vista a maximizar a liberdade do docente, e não exercer um poder que a diminua.

- Criatividade: o professor de filosofia tem que usar a criatividade, não no sentido neoliberal que a palavra passou a ter, mas no sentido da criação de novos meios e exercícios para que haja uma prova de verdade e fomenta uma subjetividade outra nos discentes do Ensino Médio. Como observamos nos tópicos dois e três deste capítulo, a criação de novas formas de ensinar, através de instrumentos conhecidos, como a fala e a escrita, surgem como meios reais para a criação de práticas pedagógicas que estimulem a constituição de uma subjetividade ética e resistente.

- Métodos: a busca por um método de ensino, em qualquer disciplina, é algo que exige, além de uma reflexão teórica que justifique as etapas a serem seguidas, uma experimentação que comprove sua eficácia. Essa relação teoria/prática, tão presente no método científico, deve ser, também, um elemento primordial no ensino de filosofia que propomos neste trabalho, pois compreendemos que ela deva partir de problemas existenciais. Neste contexto, é necessário entender que partir de problemas não se confunde com uma mera contextualização, já que este seria o deslocamento de uma questão conceitual para uma situação real do presente, o que muitas vezes não se consegue fazer, pois nem todo conteúdo é, nesse sentido, passível de contextualização. Assim, um método, seja ele qual for, deve problematizar, desde seu início, o presente e a vida real dos sujeitos. Junto a isso, um método que se aproxime de um ensino para o cuidado de si deve ter na relação discente/docente um pilar, já que o cuidado dos outros terá na relação de amizade uma potência única; não basta ensinar um conteúdo, é preciso uma relação diferenciada que mostre ao outro como cuidar de si mesmo, e ensine como relacionar o agir e o pensar para que vida se torne ética. O método deve ter, em seu processo, exercícios de si que proporcionem ao discente provar a verdade, pois, do contrário, o ensino de filosofia corre um sério risco de ser um conteudismo deslocado da realidade. Dos diversos métodos analisados, a pedagogia do conceito de Sílvia Gallo se aproxima da nossa ideia de ensino de filosofia para o cuidado, pois, ao final da prova de verdade, o aluno terá conseguido chegar à criação de um conceito.

Todas essas sugestões devem ser pensadas junto ao problema das condições que o professor de filosofia está submetido para realizar seu trabalho. A formação, a carga horária, a quantidade de turmas, a quantidade de alunos, o preconceito, a falta de uma identidade no histórico escolar, são questões que dificultam o ensino de filosofia na educação básica. Por isso, o filósofo que é professor no Ensino Médio deve estar preparado e atento as questões acima pontudas para que tenha os efeitos desejados de um ensino de filosofia, e, com isso, mostrar para a sociedade que a filosofia é um saber necessário para a formação dos estudantes secundaristas do Brasil.

5 CONCLUSÃO

O problema da presente pesquisa, verificar a existência de práticas no ensino de filosofia no Ensino Médio que fomentem a constituição de uma subjetividade estudantil que cuide de si mesmo e, conseqüentemente, dos outros, surgiu da ausência de relatos que comprovassem o que afirmavam as teorias e as metodologias sobre o ensino de filosofia presente nas obras disponíveis no mercado editorial. Surgiu, também, da leitura de obras de Michel Foucault em que, ao analisar as práticas e os exercícios de si realizadas por filósofos chamados de mestres de cuidado, sugeriu que no presente pensássemos em processos de subjetivação que se aproximassem da ideia de cuidado de si mesmo e se afastasse da ideia de conhecimento de si mesmo.

Para diferenciarmos a ideia de cuidado de si e de conhecimento de si, dedicamos todo o primeiro capítulo as suas compreensões e, conseqüentemente, alinhamento com a ideia de cuidado de si, justamente a que Michel Foucault verifica como possibilidade para se pensar o presente. Assim, apresentamos uma possível ideia de ética e política decorrente de uma concepção de sujeito que está diretamente relacionada a ideia de cuidado de si.

No segundo capítulo, aprofundando questões pontuadas no primeiro, mas relacionadas, diretamente, com a material base para a construção do terceiro capítulo - as entrevistas realizadas com professores do ensino médio-, buscamos compreender a ideia de mestre do cuidado e de discípulo, assim como de *parresia* e de escrita de si. Apresentamos como Foucault entendeu a ideia de subjetividade para os mestres do cuidado, a forma de organização e o modo como desenvolviam suas maneiras de ensinar filosofia. Junto a isso, apresentamos a ideia de *stultitia* como a forma do sujeito que não cuida de si mesmo, justamente a do discípulo antes de passar pelos cuidados do mestre. Nesse cuidado, que poderíamos chamar também de ensino, o mestre exercia a *parresia* e incitava a escrita de si mesmo, duas ações que interferiam objetivamente na subjetividade daquele que era cuidado. Foram esses dois pontos, junto a análise do mestre e do discípulo, os pontos centrais do segundo capítulo e a base para a escrita do terceiro.

No terceiro e último capítulo utilizamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores de filosofia do Ensino Médio, principalmente da rede

pública do Ceará, para apresentar possibilidades que têm a aula de filosofia para fomentar um *ensino para o cuidado*, entendido como uma formação que tenha os problemas da existência como norte para se pensar as aulas de filosofia. Essa educação deveria ter, necessariamente, como recurso pedagógico, exercícios que possibilitem aos discentes provar a verdade que esteja sendo transmitida, pois, assim, possibilita que o estudante subjetive a verdade apresentada nas aulas de filosofia de forma livre, não confiando, exclusivamente a memória, o processo de conhecimento da verdade.

Desse modo, deslocamos os problemas apresentados no segundo capítulo, que tiveram nas entrevistas sua origem, para pensar o ensino de filosofia no presente. Para isso, pontuamos questões gerais sobre o professor e o discente de filosofia da educação básica, bem como os exercícios da fala e escrita, tão essenciais na prática pedagógica do ensino de filosofia.

Finalizada as análises gerais da pesquisa, uma primeira conclusão sobre nossas hipóteses questiona, parcialmente, nossa desconfiança quanto a relação teoria e prática que incitou o problema de estudo. Se nas obras que circulam sobre o ensino de filosofia há uma ausência de práticas que confirmam as teorias que as embasam, essas mesmas teorias se mostram com importantes para compreendermos a realidade do ensino de filosofia no Ensino Médio. Sendo mais específico, o livro de Sílvio Gallo muito dialoga com os anseios e conclusões a que chegamos, como os temas da problematização e do conceito. Podemos dizer, até mesmo, que a questão das provas de verdade nos exercícios pode ter nas teses de Gallo uma referência, principalmente na questão do conceito como objeto de criação da filosofia. Mas pensamos que, sobre elas, nenhuma das obras analisadas sobre o ensino de filosofia aprofunda a questão da subjetivação sob o olhar estratégico das práticas de si como aqui consideramos.

Outra hipótese, ao contrário, foi totalmente confirmada, a que tocava nas condições de possibilidade de se pensar os professores de filosofia como mestres do cuidado no presente, onde afirmávamos ser possível que os professores de filosofia fossem possíveis mestres do cuidado, mas as condições a que estão submetidos dificultam seu trabalho. O primeiro ponto, e o mais óbvio, diz respeito a questão do tempo de permanência do professor de filosofia com seus estudantes, em que a maioria só tem uma hora aula semanal com cada turma. A segunda se refere ao preconceito para com a filosofia, que leva muitos alunos, docentes e

gestores a verem a disciplina como secundária frente as outras que tratam de problemas científicos e “necessários” a vida, colocando a filosofia como um saber que não teria utilidade, já que não seria uma técnica. A terceira seria a falta de cuidados com a formação dos professores, especialmente na Universidade, pois focando em um ensino a partir da transmissão de conteúdo, ela não forma professores para ensinar os discentes a filosofar e a serem sujeitos éticos, já que o que se ensina não é, necessariamente, aquilo se realiza, além de não fomentar um domínio de si por si mesmo.

Não entendemos, com isso, que somente um modo de formar pessoas, aquele que chamamos aqui de *ensino para o cuidado de si* e tem nas análises de Foucault sua referência, seja o correto. Contudo, a análise foucaultiana do cuidado de si traz questões importantíssimas para uma nova ética no presente, já que as amparadas nos preceitos de universalidade (conhecimento de si) dão poucos subsídios para se pensar problemas contemporâneos, como as novas questões econômicas, de raça, de gênero e de etnia. Nesse contexto, um ensino prioritariamente conteudistas, ministrado e ensinado dentro da maioria das universidades, é o que leva muitos estudantes a não cuidar de si, já que o ensino se dá pela apresentação de verdades que devem ser memorizadas, em vez de passarem por uma prova de verdade; um ensino que pensa, inicialmente, os problemas e o contexto sociocultural dos filósofos, enquanto os problemas dos discentes, que emergem em um contexto totalmente diferente, são colocados em segundo plano.

Com isso, pontuamos algumas considerações em torno do ensino de filosofia que podem, junto as já citadas, potencializar o ensino de filosofia. Primeira, pensar a filosofia da diferença como possibilidade possível de refletir a prática docente. Segundo, as práticas de si devem possibilitar um domínio mínimo de si mesmo que articule o pensamento com a ação (ética), possibilite uma prova de verdade (“epistemologia”) e ações consciente e livre na sociedade (política). Terceiro, o prazer deve ser um elemento presente nas aulas, mas a prova de verdade que proporciona um aprendizado conceitual exige esforço e exercícios que estão mais próximos à dor do que do prazer. Quarto, o ensino, mesmo não buscando ensinar uma verdade universal que subjetive o aluno e anule a diferença, deve ser estratégico e considerar as diversas possibilidades de se realizar. Quinto, deve-se ensinar a relacionar ação e pensamento, e isso se dá através do exemplo e

de exercícios. Sexto, se o indivíduo está bem, a sociedade, possivelmente, também estará, por isso é preciso dar atenção ao micro, e ver como, consequência, a possível mudança positiva do macro. Sétimo, e possível último, a mudança do ensino com foco no conteúdo, para outro que parta dos problemas e das provas de verdade, se mostra como possibilidade real de um ensino de filosofia para o cuidado de si.

Outra importante consideração, que merece mais atenção e pensamos como importante, é a relação das práticas de si com as competências e habilidades presentes nos documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as novas competências gerais para a educação básica. Para apresentar nosso entendimento, citamos resumidamente dois desses documentos que se relacionam, respectivamente, com a filosofia e com todos os conhecimentos:

- Competências e Habilidade em Filosofia nos PCN: ler textos filosóficos; ler de modo filosófico; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos; contextualizar conhecimentos filosóficos; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomar posição e argumentar. (BRASIL, 2000).
- Novas Competências Gerais para a Educação Básica: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade de cidadania. (BRASIL, 2017; NOVA ESCOLA)

Uma breve análise desses princípios que norteiam a educação básica e o ensino de filosofia, pode mostrar como eles podem se relacionar com um ensino de filosofia para o cuidado, já que envolvem questões que transitam das habilidades de escrita e fala aos cuidados consigo mesmo, criticidade e responsabilidade social. Junto a isso, pensamos nas possibilidades que o novo Ensino Médio pode ter na questão da fragmentação do currículo, que exigirá dos professores uma nova cultura de ensino, já que não mais a história da filosofia, como ensinada por muitos professores, será a base para a definição do que se ensinar, mas a realidade do estudante do Ensino Médio.

Pontuamos, obviamente, que por trás dos discursos em defesa do novo Ensino Médio, há falácias que buscam maquiar as estratégias governamentais que

atendem aos anseios do neoliberalismo. Essa consideração deve se articular com a crítica realizada ao ensino baseado por competências, que estaria alinhada com os anseios da nova lógica neoliberal, que estimula a individualidade, o empreendedorismo de si, principalmente nos espaços escolares (SOUZA, 2018).

Entretanto, é no campo da resistência que olhamos o novo Ensino Médio e uma formação por competências e habilidade, já que essa é a nova realidade da educação básica brasileira. Para isso, é necessário compreender a noção de sujeito que ampara o *modus operandi* neoliberal, que entendemos ter a mesma estrutura do *stultitio* da antiguidade greco-romana, aquele que por não cuidar de si está à mercê dos efeitos exteriores¹³⁴, que podemos observar nas palavras de Pedro de Souza, amparadas pelo discurso foucaultiano, quando apresenta o conceito de *homo economicus*, o modelo de homem fomentado pelo neoliberalismo americano:

O eixo essencial desta definição é a obediência ao próprio interesse constitutivo do sujeito econômico. Junte-se a esse traço a espontaneidade com que seu interesse deve se marcar em um ponto convergente com o interesse dos outros. O curioso é a ideia exposta por Foucault de que *homo economicus* “é, do ponto de vista de uma teoria do governo, aquele em quem não se deve mexer”. E não se deve intervir nele ou em suas ações por quê? Certamente não seria por um princípio ético de liberdade [...] Destaco as três características que fazem do *homo economicus*, em si, o sujeito ou objeto do *laissez-faire* e, por isso mesmo, o converte em parceiro do governo: 1) ele aceita a realidade; 2) ele é manejável; 3) ele é governável (SOUZA, 2018).

Ora, se é no descuido de si que as estratégias de poder que anulam a liberdade e docilizam a alma e os corpos dos sujeitos investem esforços, como vista na contemporaneidade pelo neoliberalismo, é contra esse descuido que um ensino de filosofia, e toda a educação, deve investir. Nesse contexto, é preciso buscar as possibilidades de resistência. Daí a presente pesquisa, por observar um ensino de filosofia estratégico que tenha nas provas de verdade sua finalização, caminha no sentido de um cuidado de si no presente.

Não buscamos, no desenvolvimento dessa pesquisa, realizar uma análise do neoliberalismo, pois o foco era buscar por práticas de ensino de filosofia que leve ao cuidado de si dos estudantes. Contudo, entendemos que as atividades aqui propostas, especialmente as que tratam da fala e da escrita, são possibilidade reais de enfretamento a uma educação que vise reduzir a liberdade dos jovens brasileiros

¹³⁴ Foucault apresenta, por exemplo, Alcebiades como um *stultitio*. Para mais, ver o primeiro tópico do segundo capítulo.

e transformá-los em ferramentas para a obtenção do lucro, seja de quem for. Junto a isso, entendemos que a proposta, aqui sugerida, ampara um ensino que, longe de estimular o individualismo que leva ao esquecimento de si e dos outros, fomenta a constituição de um sujeito ético, livre e que pense no outro, que cuide do outro, já que ao ser cuidado pelo seu professor de filosofia, a partir do exemplo do docente que busca, simplesmente, que ele tenha cuidados consigo mesmo, aprenderia uma maneira de cuidar.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Juliana Ortegosa. A sôphrosynê como liberdade sobre si: uma interpretação foucaultiana de Aristóteles. **Revista ideação**. Feira de Santana, v. 1, n. 34, p. 99-118, jul./dez, 2016.

AZEVEDO, Katia Teonia Costa de; QUEDNAU, Laura; COSTA, Matheus Knispel da Costa. **Vocabulário latim-português baseado no livro Língua Latina Per Se Illustrata – Familia Romana**. Porto Alegre: [s. n.], 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas - volume 3**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parecer 492/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas - volume 3**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jun, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Estabelece a Lei do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: ensino infantil e fundamental**. Brasília, 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEARÁ. DECRETO Nº25.851 - Disciplina os afastamentos de servidores públicos estaduais para fins de realização de estudos pós-graduados. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 12 abr, 2000.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

CHAVES, Ernani. **Michel Foucault e a verdade cínica**. Campinas: Editora PHI, 2013.

COELEN, Thomas. Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na Antiguidade. In: PETERS, A. M; BESLEY, T. **Por que Foucault: nova diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COROMÉLAS, André. **Byzantuis: Dictionnaire Grec-Français et français-grec**. Atenas: André Coromélas, 1856.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix **O que é a filosofia?**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. Rio de Janeiro: Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962.

FAVERO, Altair Alberto; CEPAS, Felipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. O. **O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cadernos CEDES, V. 24, nº 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FERNANDES, Ssandra. Foucault: a experiência da amizade. In: **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 377-391.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: curso dado no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

_____. A escrita de si. In: _____ **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 141-157.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade In: _____ **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 258-280.

_____. **A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014b.

_____. A tecnologia política dos indivíduos. In: _____ **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 294-310.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2003.

_____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c.

_____. **Ditos e escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

_____. **Do governo dos vivos:** curso dado no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014d.

_____. É inútil revoltar-se? In: _____ **Ditos e escritos V:** ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012d. p. 76-80.

_____. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a.

_____. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2009.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e política da identidade. In: _____ **Ditos e escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e. p. 251-263.

_____. **O governo de Si e dos Outros:** curso no Collège de France (1982-1983). Tradução, Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011c.

_____. O sujeito e o poder. In: _____ **Ditos e escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f. p. 118-140.

_____. O triunfo social do prazer sexual: uma conversação com Michel Foucault. In: _____ **Ditos e escritos V:** ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012e. p. 116-122.

_____. Política e Ética: uma entrevista. In: _____ **Ditos e escritos V:** ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012f. p. 212-218.

_____. Qu'est-ce qu'un auteur?. In: _____ **Dits e écrits, v. 1.** Paris: Éditions Gallimard, 1994. p. 789 - 820.

_____. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: _____ **Ditos e escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014g. p. 214-237.

_____. Sobre a história da sexualidade In: _____ **Microfísica do poder.** 11ª ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 1993. p. 243-276.

_____. **Subjetividade e Verdade.** São Paulo: editora Martins Fontes, 2016.

_____. Theatrum Philosophicum. In: **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 230-254.

_____. Uma estética da existência. In: _____ **Ditos e escritos V:** ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012g. p. 281-286.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: editora vozes, 2011d.

FREITAS, Alexandre Simões de. A *parresia* pedagógica de Foucault e o êthos da educação psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n° 53, p. 325-493, 2013.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus Editora, 2012b.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação).

GINGRICH, Wilbur; FREDERICK, Danker. **Léxico do Novo Testamento**: Grego / Português. São Paulo: Editora Vida Nova, 2005.

GROS, Frédéric. A *parresia* em Foucault. In: _____ **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola editorial, 2004. p. 155-166.

HADOT, Pierre. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga**. São Paulo: É realizações, 2014.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 5º ed. São Paulo: editora Martins Fontes, 2010.

JUNIOR, Oriomar Skalinski. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, C; GONZAGA, M. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.

KANT, Immanuel. Resposta a questão: o que é o esclarecimento?. In. **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009. p. 406-145.

KOHAN, Walter. (Org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

KRUTZEN, Eugênia Correia. Discurso e autoria: a escrita terapêutica. In: VEIGANETO. A.; ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M.; SOUZA FILHO, A. (Org.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 123-136.

LAËRTIOS, Diógenes. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. 2ª ed. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1987.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação).

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil**. 2012. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTINS, Carlos José. Desvio e diferença no pensamento de Foucault: uma transgressão libertária. **Verve**. Perdizes, nº 4, pag. 56-66, 2003.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, mestre do Cuidado**: textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **Foucault, simplesmente**: textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NOVA ESCOLA. BNCC na prática: aprenda tudo sobre as competências gerais. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/103/faca-o-download-do-livro-sobre-as-competencias-gerais-em-pdf>> Acesso em: 01 de abril de 2019.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PASSETTI, Edson. Michel Foucault e os guerreiros insurgentes: anotações sobre coragem e verdade no anarquismo contemporâneo. In: VEIGA-NETO, A.; ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M.; SOUZA FILHO, A. (Org.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 109-121.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

PLATÃO. Alcebiades. In. _____. **Diálogos**: Fedro, Cartas, O primeiro Alcebiades. Belém: eduepa, 1975. p. 181 – 249.

_____. Defesa de Sócrates. In. _____. **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

_____. Fédon. In. _____. **Diálogos**: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. São Paulo: Nova Cultura, 1972. p. 63 - 132.

RAGO, Margareth. Escritas de si, *parresia* e feminismo. In: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (Org.) **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 251-268.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores associados, 2009 (Coleção Formação de Professores).

SAFATLE, Wladimir. **Protestos de 2013 foram o 11 de Setembro da direita brasileira**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/11/protestos-de-2013-foram-o-11-de-setembro-da-direita-brasileira.shtml>. Acesso em 13 de março de 2019.

SARDINHA, Diogo. Um silêncio de Foucault sobre o que é política. In: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (Org.) **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 97-109.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Alex. A cultura gay, segundo Michel Foucault, como espelho para novas formas relacionais éticas e resistentes na contemporaneidade. In: ANDRADE, Luma Nogueira (Org.). **Diversidade Sexual, gêneros e Raça: Diálogos Brasil-África**. Campina Grande: Realize, 2019, v. 1, p. 293-299.

SOUZA, Pedro de. Modos Neoliberais de Governar no discurso do novo ensino médio. In: RESENDE, A. (Org.) **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 171-184.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WELLAUSEN, Saly. **A parrhesia em Michel Foucault: um enunciado político e ético**. São Paulo: LiberArs, 2011.

YARZA, Florencio Sebastián. **Sopena – diccionario griego-español (α a κ)**. Barcelona: casa editorial sopena, 19--.

ANEXO A - ENTREVISTA 1

ALEX: Primeira pergunta professora, é qual a importância do ensino de filosofia no ensino médio para sociedade? Ela é mais importante para o indivíduo, o estudante, ou para a sociedade no geral, o coletivo?

PROFESSORA: Então, se ela é boa para o aluno individualmente ela vai ser boa para o coletivo. Porque eu sempre acredito que quando eu me melho eu melho o outro, e o que acontece, muitas vezes, é que a gente nessa preocupação a gente quer sempre consertar as coisas e a gente não olha para gente. Então eu acho que... Eu sou muito apaixonada... A minha formação é ciências sociais, eu dava aula só de sociologia, e quando eu comecei a dar filosofia eu era meio assim... era realmente uma segunda opção. Hoje eu acho que sou mais apaixonada pela filosofia até pelas possibilidades que eu acho que eu tenho quando eu provoco quando eu incentivo o pensar. E o pensar sobre todos os aspectos, o pensar com ele mesmo, dele para ele mesmo. E eu acho que a minha preocupação nos últimos tempos é que esse aluno se volte para ele. E que eu acho que nas aulas de filosofia, na maioria das vezes, eu consigo fazer com que ele sai mais mexido, eu consigo fazer com que ele saia mais mexido do que com as aulas de sociologia Por que na aula de sociologia ele trabalha com as questões sociais, a relação dele com a sociedade. Na filosofia é a própria existência. Então, todos os assuntos eu tento fazer com que ele se volte para ele. E aí eu penso que é bom olhar para ele e dizer assim, quando olha para mim, diz assim: professora a senhora está me deixando doido! Essa fala eu digo quando dou uma aula e no final ele disse que eu os deixei doido eu sou muito feliz porque eu sei que aquilo vai reverberar. Então eu penso mesmo que as aulas de Filosofia é um excelente momento para que a gente se melhore e melhore, conseqüentemente, você melhora a sua relação com o mundo.

ALEX: Então, o ensino de filosofia, pelo que você disse, ele interfere no modo de pensar do aluno e, na tua concepção, isso melhora a pessoa, melhora o ser humano, é isso?

PROFESSORA: com certeza! Inclusive eu até pensei em fazer um projeto sobre isso, porque eu acho que as aulas de filosofia elas podem ser utilizadas como uma ferramenta para você melhorar, inclusive as relações entre os colegas, as relações humanas. É você se melhorar e melhorar as relações humanas, porque é quando ele pensa, começa a questionar o porquê das coisas e a própria existência dele ele vai começar a se conhecer seria, como fosse um processo reflexivo de autoconhecimento. Pronto, a filosofia como uma ferramenta para trabalhar o autoconhecimento é viagem minha, mas é porque eu sou viajante.

ALEX: Como seria essa ideia?

Eu até pensei em fazer o projeto, pensei em ir para o mestrado, mas não sei. *[pensou ou ainda pensa?]* Eu acho que pensei. Porque eu acho que eu tenho uma questão com a academia também, apesar de ser apaixonada, mas eu tenho uma questão com a academia muito séria. Mas enfim. É porque é muita cabeça funciona muito pela cabeça de uma pessoa. Eu acho que você pensa... não tem uma visão holística da coisa, entendeu? Fica muito no que tu estudou a corrente que tu pertence e aí tu diz caracteriza por que quando eu ver alguma fala, para ficar na moda, quando eu venho com a narrativa que não é aquela que dentro da tua linha de pensamento tu descredencia. Eu tenho visto isso acontecer mais enfim.

ALEX: você acha que a filosofia poderia fazer essa ligação entre as pessoas?

PROFESSORA: eu penso sabe Alex. eu acho que ela pode ser uma ferramenta para o conhecimento. De você entender, por exemplo, quando eu trabalho sentido da vida por exemplo. É um capítulo que eu trabalho no segundo ano, aí eu começo a mostrar para os alunos as várias possibilidades. Porque o que eu amo na filosofia que você não fecha as coisas com uma ideia fixa naquilo. As várias possibilidades que eu tenho, os vários filósofos e as várias interpretações do sentido da vida. E como eles contribuíram cada um colocando a sua dor, o seu questionamento, a sua inquietação. E acho que quando a gente coloca isso na sala de aula eles têm as identificações com isso. E mostrar para eles que ninguém está errado. A gente trabalha muito na história do erro, né? Se isso é certo ou se é errado. Quando eu mostro para eles as várias visões, por exemplo, dos pensadores falando sobre a existência da vida, ninguém está errado, era a forma de pensar. E aí eu posso trazer isso para a própria vida dele e ele compreender que existem padrões de

comportamento. Mas a maneira dele pensar, as vezes... o aluno chega assim... ele nem é tão diferente, mas ele chega para mim fala assim: ah professora, porque eu sou diferente de todo mundo, professora. Daí eu começo a conversar e não diferente de ninguém, na verdade. Ele tem uma inquietação que não está na moda, não é o senso comum, mas não é tão diferente, não. Ele não é o fora da caixinha, como ele se acha, mas a gente costuma botar tudo dentro das caixinhas aí, né. Enfim!

ALEX. Legal! Dentro disso, das questões que você colocou sobre filosofia, você teria uma ideia de qual seria o objetivo da filosofia no ensino médio? De tudo. Tanto pensando na questão do conteúdo, a questão da no indivíduo, a interferência sociedade. Até mesmo de avaliações, de tudo, do cognitivo do aluno... Se eu te perguntasse. Você pode até expandir. Qual seria o objetivo da filosofia no ensino médio?

PROFESSORA: o que nos é colocado é que é dar condições para o aluno pensar criticamente a sua realidade. Não aceitar as coisas exatamente como estão. Entender que existe... Saber... Aí eu não sei se isto está nos objetivos claros, porque pra mim, até quando no início do ano eu coloco muito para eles quando nós começamos a estudar, o saber o porquê e o como, aquelas velhas perguntas lá do início: quê, como e o porquê das coisas. Não aceitar como verdade aquilo que está na tua frente só porque disseram que é. Então, se eu conseguir fazer com que esse aluno pense criticamente a realidade que ele vive, ele tem um dos maiores objetivos. E hoje eu amplio, não sei se porque, por conta da minha própria formação né que, eu sou pedagoga, eu sou terapeuta, terapeuta integrativa holística, e eu acho que por conta das questões eu acho que hoje ele pensar a existência dele. Ele se perceber nesse mundo compreendendo o quê, para quê em relação a ele. Eu que se a gente conseguisse isso... o problema é a não tem essa visão. Os nosso professores de filosofia, pelo menos os que eu conheci... é muita uma questão de dar aquele conteúdo clássico, os alunos acabam achando que é uma chatice, porque eu tenho alguns alunos que colocam: a não, mas é porquê eu fiz filosofia na outra escola. Por quê... Se você pegar um texto do livro didático... Alex, não é para os alunos não... Muitos dos textos, assim, muito daqueles capítulos é em uma linguagem que nem na universidade a gente tá estudando daquele jeito. Eu acho até que que essa coisa do pensar, do refletir... e se fosse uma coisa mais... não sei. Se tivesse a ver com a realidade dele: todas as disciplinas. Hoje a minha questão é

assim: todas as disciplinas podem ser voltadas para o pensar e podem ser conectadas com a realidade. Que lhe dê significado, todas. Que ele dê significado ao que ele está vivendo, senão não tem sentido.

ALEX: Diante disso, tu achas que a filosofia ela se diferencia das outras disciplinas me alguma coisa? *[eu acho]* Que a filosofia corre mais riscos. Você como professora de filosofia, a tua fala é uma fala que leva mais riscos para você do que a fala de um professor de matemática, a fala de um professor de português, de química?

PROFESSORA: Não tenha dúvidas! Porque assim, e ontem eu estava em uma conversa sobre isso, sabe, porque assim, eu fico dando aula de filosofia, aqui do meu lado tem um professor dando aula de matemática na outra sala. e como as nossas condições são ruins, eu dizer que elas são “especiais”, entre aspas. *[o professor de filosofia {matemática} da escola?]*. Dá escola. Eu aqui tentando fazer os meus alunos refletirem, pensar, questionar, saber por que... Todo meu assunto com eles, eu estava trabalhando memória, eu acho que era memória e história. Porque que é importante a memória, no que é que ela se diferencia... Enfim, eu estava na memória e história, e na sala vizinha a gente ouvindo tudo, eu e alunos, e a gente quase não se conseguia se ouvir porque a gente ouviu professor de matemática gritando, literalmente, na equação dele, no assunto dele. Os alunos gritavam também, ele gritava mais alto que era para poder se fazer ouvir. E assim, parece que ele se habituou. Então, o compromisso dele ali com aquele aluno, e era essa minha, eu sair e terminei meu dia conversando sobre isso, e muito triste dizendo: o quê que nós estamos fazendo? Eu vi isso na minha primeira aula ontem. Ontem de manhã, na quarta-feira, eu dou seis aulas. Na minha primeira e segunda aula vivi essa cena. Quando foi na minha última aula, quinta aula, era um outro professor, desta vez de física. E eles gritavam, os alunos, e o professor pedia mil vezes, porque o outro lá de matemática nem pedia para calar a boca, ele só gritava mais alto. E o de física ainda pedia. Quando eu saí da sala depois eu peguei e falei com o professor: foi difícil hoje né? Os alunos fulano de tal, primeiro ano ensino médio, os alunos falando estava muito ruim, não era, hoje? Ele dizia: “era professora, estava difícil mesmo. É, vou ficar gritando, daqui a pouco vou ficar com problema de voz, vou pedir licença. Pronto, é isso que vai acontecer”. É uma fatalidade, um conformismo, até porque vai mexer com a saúde dele, mas ele: ok! está bom! Não tem esse compromisso do quê que eu estou passando do que eu estou ensinando.

Enquanto isso que chego na sala de aula, eu, professora de filosofia, eu chego na sala de aula e eu que tenho as minhas preocupações quando eu chego na sala de aula de passar o conteúdo que está determinado, que eu tenho que dar. Apesar que não sou presa a esse conteúdo, e acho que nenhum professor deveria ser, mas essa é minha visão. Eu tenho que passar meu conteúdo, eu tenho que educá-lo, educá-lo no sentido de prepara-lo para a vida que ele tá vivendo. Para ele assim... a gente está vendo na sala de aula uma violência, um desrespeito um inconformismo... hum não tenho razão para existir, não tenho motivação, não sei o que estou fazendo aqui. É isso que a minha realidade com meus alunos é isso. Muitos alunos se mutilando e, eu tenho uma preocupação muito grande de quando eu estou naquela sala eu tenho que estar preocupada com tudo. E eu me exponho mesmo, quando eu vejo, por exemplo, uma cena de que tá vendo que é.... é difícil a gente falar dessa história do que é justo que é injusto, mas eu fiz o que no senso comum, ou aparentemente, o que enfim, que tá aí na boca do povo... tipo, os meninos de Suzano, né? As vítimas de Suzano, inclusive que, quando eu coloco as vítimas, inclusive os dois meninos que mataram, também são vítimas de Suzano. E aí o que você tem que ter cuidado? Para que não se tenha um discurso de ódio de tem que matar, tem que matar aquele menino, ainda bem que eles se mataram logo porque senão a gente ia matar. Não! Tu enquanto professor de filosofia tu tem que ter uma outra postura. Tu se expões mesmo. Tu vais se expor, tu vai se colocar politicamente porquê a vida é uma questão política. Até o teu pãozinho do café da manhã é uma questão política, também, porque o preço dele sobe e não sobe, né. Tu tens que se posicionar, tu tem que... Tu não vais só dar um conteúdo, independência se eles estão prestando atenção ou não. Tu tens todo um envolvimento e tu tá... eu estou muito preocupada em prepará-los para suportar o peso da existência, que eu digo que é o grande problema do nosso século, como diz a Viviane Mosé, é a existência.

ALEX: Interessante. Eu vou pegar uma fala tua professora, aproveitar o embalo. E se desse para a gente refletir, né? Mas como são mais os questionamentos, agora, da entrevista... Você fez uma crítica aos livros, aquela questão da distância e tudo, e uma das minhas perguntas é sobre a tua formação, certo. Você foi formada em Ciências Sociais e você pega a sua formação: você acha que a sua ideia de professora que você tem hoje, a sua concepção do que seria um bom professor, um

professor que consiga fazer um trabalho interessante com os alunos de uma contribuição para o indivíduo e para a sociedade, como você colocou, essa percepção que você tem de professor você aprendeu na universidade? Como foi esse teu ensino na universidade? Como foi essa teu contado da Universidade com realidade sala de aula? E, da Universidade, quando você começou a dar aula era essa a concepção que tu tinha ou aprendeu, o que não aprendeu na universidade, se ela mudou, se os alunos tiveram importância nisso, se a escola teve importância nisso, e a tua própria reflexão sobre si mesmo como professora, nessa ideia da tua formação como professora.

PROFESSORA: vamos lá, como tudo começou. Eu fui aquela adolescente esquerda pura, eu passei três dias fazendo greve dentro do campus da Universidade, a mãe desesperada. Eu fui responsável pela primeira greve, pela primeira e única greve da Unifor. Aquela histórica, a UNIFOR já teve uma greve histórica. E era uns combativos que estavam lá quando da reconstrução da UNE. Então eu fiz parte daquela história, a gente tudo dormindo em pilha de Jornal. *[A greve foi alunos, então?]* Sim, dos alunos. A gente dormindo em pilha de jornal com o campus todo cercado. Na hora que a gente saísse ia ser preso, as mães em casa enlouquecidas, e a gente fazendo essa festinha toda lá. Eu já era das Ciências Sociais. Aí a gente construiu DCE, na Universidade, acho que hoje nem existe mais isso lá, mas enfim! E a gente reconstruiu UNE, reconstruiu DCE, era a época que o PT nem era existia. O PT ainda estava começando, o pessoal ainda chegava com um nome diferente para fazer filiação. Enfim, e eu saí da Universidade com a foice e o martelo na mão querendo reconstruir, mudar, e eu achava que as únicas armas possíveis eram aquelas. O tempo foi passando... eu fui para sala de aula bem BOOOMM. sabe? Agora sim, quando eu digo bem BOOOMM é assim, bem... *[militante]*. Era, que é o medo que eu tenho que hoje eu vejo os nossos colegas, ou eles estão na extrema direita ou na extrema esquerda, eu não vejo um equilíbrio. Ou é aquele camarada que todas as falas dele, todas as aulas dele é criticando o ser humano que venceu eleição, né? Aquele que a gente não pode pronunciar. Brincadeira. Ou é fazendo isso ou é aquele que está tudo bem... Eu tenho colega que diz exatamente assim: “não querem nada, eu dou aula para as paredes”. *[aquele professor de física que você disse]* É. Eu dou para as paredes e tudo bem. Naquela época eu era o tipo durona porque eu tinha que ter moral, essa história do moral, sabe? *[Com os*

alunos?]. Sim, com os alunos. *[Aprendeu na escola ou acha que já trouxe contigo?]* Eu acho que eu trouxe, porque eu era totalmente poderosa, sabe. Toda, né? E aí você chega na escola, e o poder ele é fascinador, você poder sobre aquele povo todinho, aí isso é bom, né? Eu fui começado a me olhar, mas me incomodava essa história de dar aulas para a parede eu tinha que dar aula para o povo. Tinha uma *[palavra não compreendida]* ainda, eu tinha que dar aula para o aluno, não tinha que dar aula para as paredes, então tu tem que me ouvir, se não me ouvir vai ter penalidades máximas. Depois eu resolvi fazer pedagogia e foi muito bom. Me deu uma visão... eu já estou mais madura, já não estava aquela... e a via me fez fazer outras coisas, eu estava em sala de aula, eu entrei na sala de aula com 18 anos. Mas toda vez que eu precisava, assim, eu tinha que ganhar dinheiro. Eu saía da educação, eu fui trabalhar, eu fui bancária, fui gerente de um banco. Aí eu depois eu saí do Banco e fui ser superintendente financeira de uma multinacional. Eu sempre brinco que a minha questão pelas humanas não era porque eu tinha problema com matemática... Não, eu era boa de matemática. Aliás, eu tenho um discurso também que eu coloco para os meus alunos, não sei se agora, eu acho que tu podes ser bom no que tu quiseres. É lógico que tem umas coisas tu vai preferir fazer mas, tu pode. Agora, mas assim... o conhecimento, se tu tens capacidade para aprender filosofia tu também tem para matemática, basta você querer. Isso é meu discurso.

ALEX: Então vou aproveitar, tudo acha que o ser humano ele tem uma natureza humana fechado ou é mutável?

PROFESSORA: ele é mutável. Eu posso ser o que eu quiser ser. Agora eu preciso querer, e esse querer vem das entranhas. É o que eu brinco muito, é o querer de verdade. Tu és bom, não, porque fulano só é bom em matemática. Não! Cara, se ele é bom em matemática ele pode ser bom em outra coisa, mas ele precisa se permitir, ele precisa que alguém permita que ele se permita. *[E que alguém o ajude, ou não?]* Também! Lógico, eu preciso de ajuda sempre. Nós precisamos de ajuda o tempo inteiro, né? Na minha cabeça sempre teve essa história que você pode aprender o que você quiser desde que você queira. Então assim a minha história, voltando para mim, eu não fui para as humanas porque eu não gostava de matemática, eu fui superintendente financeira de uma multinacional, e deu tudo certo e ganhei dinheiro, foi onde eu ganhei dinheiro. Quando eu estava bem foi aí que resolvi fazer pedagogia. Aí fiz pedagogia, mesmo na área financeira... quando eu estava bem, eu

voltava para a educação. Eu voltei para a sala aula, fiz concurso. Eu tinha abandonado o estado. Aí eu fiz concurso novamente. Voltei para o estado. Aí ok. Nesse [inaudível] eu precisava ganhar dinheiro, que eu tinha filho para criar e o Estado... A vida de professor não é boa financeiramente. E aí eu fui ser gerente de promoção, de ação cultural do Centro cultural Dragão do Mar, na primeira gestão. Passei quatro anos e meio cuidado de shows, de toda aquela história lá do Centro Dragão do Mar. Depois, quando eu saí de lá, abri uma produtora cultural. Fiz vários eventos na cidade. Durante esse período. [pausa diálogo paralelo fora da entrevista]. E aí, quando eu resolvi fazer a história da pedagogia. Aí foi muita visão, a pedagogia, quando eu comecei a fazer as cadeiras pedagógicas, eu comecei a mudar, também, né? Aí o tempo vai passando também, mesmo com a produtora, e eu sempre tive uma inquietação comigo mesma. Eu sou um ser inquieto, com a vida e comigo. E, como tudo mudou... Aí eu resolvi fazer especialização em terapias integrativas e complementares. Isso quando eu comecei o meu trabalho de me buscar, a busca por mim mesma. *[Olhar para si mesma? Quer dizer, você passou a cuidar melhor de si mesma?]* Isso. Comecei a fazer um trabalho de autoconhecimento, e eu digo que as coisas são tão perfeitas que, quando eu já estava neste trabalho eu fui diagnosticada com câncer. Mas eu já estava nesse trabalho. Se eu estivesse lá no começo... Nas práticas nós temos uma história chamada eneagrama, não se você já ouviu falar. *[sim]* E no eneagrama eu era, né, porque hoje em dia eu digo que eu já mudei tanto que eu tenho coisas de várias, mas eu era 8. O 8 é o poder, a poderosa, a que pode tudo, a que vai, né? E, se eu tivesse descoberto que tinha um câncer raro, difícil, naquela época, eu tinha ido embora. Mas eu descobri esse câncer em outro momento da minha vida, no momento que eu já estava me olhando, me trabalhando, e foi... isso tem quatro exatamente quatro anos, no dia 5 de abril fazem exatamente 4 anos. *[Que você descobriu ou fez a cirurgia?]* Que eu fiz a cirurgia. Só que esse câncer, com ele é muito raro, ele acompanha por 10 anos para não ser reincidida. Bom, aí eu comecei... hoje em dia até a produtora... trabalhar passou a não fazer muito sentido assim. Eu faço quando precisa, mas eu comecei a atender como terapeuta. Isso foi uma série de coisas acontecendo, e eu comecei a olhar para o outro... Quando eu comecei a descobrir sobre mim mesma eu comecei a ter um outro olhar sobre o outro. Lógico que o aluno é o primeiro da lista, porque é aonde eu estou todos os dias e perceber que as pessoas, de uma maneira geral, elas têm dores, elas sofrem,

elas... têm uma série de coisas em você que te impede de aprender, ou aprender diferente, eu receber diferente. Então, de onde vez essa minha questão de olhar para o meu aluno. Eu acho que já estava em mim, eu digo que tudo já está em você. É você permitir que aflore. Então, já estava aqui e eu não tinha acesso. Quando eu comecei a acessar... hoje eu digo que eu tenho uma missão Alex: é tentar fazer com que você consiga olhar para você mesmo. Que você consiga despertar, que você acesse as coisas que estão aí para ser acessadas. E aí é nesse sentido que eu digo que a filosofia é uma ferramenta... *[Você acha que isso é filosófico?]*. Eu acho que é humano, é filosófico, não sei como eu classificaria. *[Essa vontade sua, que você chamou de ambição, agora]*. Eu queria muito, eu acho que tem... eu nunca tinha pensado se era filosófico, eu colocava muito como humanista, mas eu acho que é filosófico, é comportamental, também, é cognitivo. Entendeu? Eu acho que são várias coisas, porque assim... eu acho que podia-se utilizar a filosofia começa a ferramenta para trabalhar nesse garoto e nessa garota o autoconhecimento. Consegui fechar o que eu quero. Teria que pensar como transformar isso num projeto acadêmico. Tá? Assim, mas enfim. Eu acho que seria isso, independe de projeto, de academia, é isso o meu trabalho hoje. Porque, assim, você disse que me descobriu pela meditação. Eu estou cada dia mais imbuída de todas as minhas aulas, de todas as minhas turmas, elas iniciam com a meditação. É um trabalho limpo, porque assim... há muitos que ficam olhando [ela faz sons de risinhos imitando os alunos], ele não acredita, não conseguem porque é difícil parar e olhar para si mesmo. Eu até digo, assim... é Buda disse isso, Dalia Lama disse isso, quanto mais dificuldades você tem de meditar, mais você necessita. Porque você tem dificuldade de se, parar e olhar para si mesmo. Então você precisa muito, muito, muito. Dentro dessa questão, eu digo que hoje todas as minhas ações são voltadas para isso. Os meninos brincam que sou a [Marilac da luz – não compreensível], porque eu tenho muito essa história de se iluminar, as pessoas precisam de iluminação. Eu brinco que um dia eu vou chegar lá na montanha iluminada. Daqui a mil vidas, mas eu vou chegar um dia... essa vida aqui com esse corpo é só um tempo... eu, e gostaria que a humanidade. A minha representação de humanidade, nos últimos tempos e o povo que está perto de mim. Eu quero que eles descubram que é aí que está a solução para quem vive melhor. Porque é impressionante quando a gente começa a se olhar tudo a sua volta começa a melhorar.

ALEX: Então essa tua concepção de vida que está interferindo na tua prática pedagógica de filosofia, ela vem se construindo mais durante a tua vida do que na própria universidade...

PROFESSORA: Com certeza. Porque a Universidade, Alex, a academia... a pensar de que eu fico muito feliz de saber que na academia hoje já tem pessoas com esse propósito, sabe... Cultura de paz, eu vejo lá na educação tem a professora Kelma, quer trabalhar de tudo para academia. Está lá na posição, mas tem todo um trabalho nesse sentido. Mas a academia ela é fria. Por exemplo, eu tenho colegas aqui na escola, quando eu toda com toda essa história, olha para mim e diz: a professora, porque a injustiça porque a fome, porque o imperialismo, porque... entendeu? Tudo isso eu nem descredencio nem desmereço, tudo isso é verdadeiro. Mas eu acho não que adianta eu querer conscientizar o meu aluno só com esse discurso dá raiva, entendeu? Eu me trabalho o tempo inteiro e em um dos meus trabalhos me falaram assim: "Professora" ... que eu tenho uma teoria assim, que é minha e de muita gente, mas assim, eu tento ver o lado bom em tudo, tudo tem uma coisa boa. Veja, eu estava exatamente em uma fala dessa e um coordenador disse assim: está certo Professora, lado bom de Bolsonaro? Aí eu, poxa, lascou também né? Também agora tu foi né, tu apelaste demais... Lado bom do Bolsonaro, faz isso comigo não... seja Natura. Você não disse que tudo tem um lado bom, que tudo que... ok! Pois então. *[colocou na parede]*. E aí você na hora, né... Eu pensei: ele tinha razão mesmo. Tem, tem lado bom! Eu acho que ele expõe as nossas feridas. Eu acho que Bolsonaro veio e ele conseguiu fazer com que as pessoas mostrassem aquilo que estava escondido. As pessoas não viraram violentas, as pessoas não tiveram discurso de ódio porque o Bolsonaro ensina isso, isso já estava em cada uma das pessoas. Ela só não tinha coragem de expressar, de colocar para fora. Quando uma mulher vai na internet e morre uma criança de sete anos e ela diz que pelos uma coisa boa no dia de hoje, que foi o neto do Lula. Aí a pessoa diz: não, não foi o Lula que morreu, foi o neto dele. Eu sei, ótimo, mas pelo menos não fazer as falcatruas do avô. Essa pessoa não foi o Bolsonaro que ensinou ela ser assim, ela já era assim, ela agora perdeu o medo de se expor. E eu sempre penso que para poder a gente precisa muitas vezes ir para o caos para que nasça uma nova consciência. Entendeu? Então eu penso que é o momento para gente ir olhando para essas coisas. Eu acabo brincando também recentemente, que eu disse: cara, daqui a

pouco eu não vou mais ser aceita em nenhum grupo, eu não vou ser aceita nem esquerda e nem na direita. Eu vou ficar eu vou ficar o outsider da história, de todos os lados, porque assim, eu não bato eu não digo... Tipo assim, essa blogueira. Ela disse as coisas e tanta gente na minha timeline dizia assim: tem que morrer! E dizia cada palavrão horrível, do tipo que eu vou dizer agora que eu odeio dizer, mas só para ilustrar, fala assim: uma escrota dessa tem que morrer! *[com a blogueira]* Alex, pode parecer frescura, sabe, mas isso me soa tão mal, isso me faz tão mal, porque eu acho que quando tu faz isso tu não se diferencia dela, tua energia fica muito igual a dela, porque tua energia está cheio de raiva, cheio de ódio... eu acho que a gente tem que trabalhar para tirar isso. Se a gente for para nossas salas de aula com a vibração positiva. Pode-se dizer: a, é que você está iludida... por isso que nem a esquerda nem a na direita me aceita, porque não quero nenhum lado nem o outro. O equilíbrio não está nos extremos. E se eu for para uma sala de aula cheia de raiva, cheia de ódio, que eu vou ser fera, porque quando eu falo no Bolsonaro... Eu tenho uns colegas aqui que quando fala... que já brigaram entre si. E fala do Bolsonaro sai chispas... Eu tô levando a mesma coisa para eles, para o aluno e o aluno para ele vai assim... E aí? Onde é que tá? Que ódio é esse? Não fica igual? E aí qual o meu propósito... *[tem haver com o pedagógico]* Tem! E eu inclusive já vi alunos percebendo. Eu acho que eu tô ensinando tanto isso que eles estão percebendo e eu estou feliz. Professora, quando a pessoa faz isso ela não tá ficando igualzinha? Quando ela deseja a morte de quem desejou a morte ela não tá desejando morte do mesmo jeito? Isso é um aluno chega com essa reflexão, e eu fico feliz, por que é isso que estou provocando neles. Eles perceberem que os ódios não levam a nada. E que eu não vou ficar bem se ao meu redor tem gente ruim. Eu tenho que querer... Eu faço explicação, a história da Igualdade, eu tento explicar para eles que a sociedade bacana vai ser quando todos quiserem o bem de todos. E para isso eu tenho que fazer a minha parte, começar comigo. Aí professora, o professor Alex é muito ruim... É, porque o professor Alex é muito ruim? Aí ela coloca um monte de coisa e eu digo assim: tá, tu não acha que tu tem isso não, também? Um dia desses um aluno meu veio reclamar de um professor e eu disse: Tu não acha que tu tem essa raiva todinha dele porque dentro tu tem essas coisas parecidas com ele? Tu já pensou em olha para ti? Eu tive um problema com a aluna recentemente. Raramente eu tenho esse tipo de problema de precisar levar para a coordenação. Raramente. Ano passado, para tu ter ideia, o ano inteiro, quando chegou o final do

ano, acho que era a minha última aula na sala, eu tive um problema com uma aluna. Porque eu acho que já estava cansada, eu fiquei me questionando onde foi... porque foi que eu não evitei aquilo, mas eu não sou perfeita não, eu erro é muito, graças a Deus! Mas eu tento melhorar e tento... eu não foco nos meus erros. Errei, reconheço, admito e tento ir para frente e agora eu fiz isso de novo começo do ano de 2019 eu peguei uma lá e disse para ela assim... nesse dia eu cheguei com o propósito, na sala de aula, cheguei assim – era aula de filosofia: hoje eu não vou me incomodar com a Camila! Eu não vou dar visibilidade para Camila. Mas foi eu chegar, do não fiz nada, mal comecei, a Camila [puxando a cadeira para colocar os pés em cima]. Camila, tira os pés da cadeira, veio do interior agora, você é uma moça, alta, tudo. -Camila tira os pés da cadeira, por favor. [a professora imita arrastado da cadeira] que derrubou a cadeira. Camila, meu amor, hoje eu falei, disse, para mim mesma que eu vinha para a sala de aula hoje mas eu não ia lhe ver. Mas você quer que eu lhe veja, né meu amor? Ok, eu estou lhe vendo, eu vendo você, eu percebo você. Aí, minha filha, desencadeou. Ela enlouqueceu, disse um monte de coisas, e mandei ela falar com Ademar, mandei ela para secretaria para falar com o diretor. Depois eu fui lá. Quando eu chego lá ela distorceu tudo que eu disse, que eu tinha... Enfim! Aí eu olhei para ela e disse: Camila, diga uma coisa para mim, o que é que tem em mim que você identifica... o quê que tem você que você tem raiva e que você identifica em mim? Ela não entendeu nada. Camila, quando você olha para mim você, ver algo que você tem raiva você. Essa raiva que você tem, disso que vê em mim, tem alguma coisa a ver com algo que tem você? Está louca! [professora imita a garota]. Na frente do diretor. Continuou a conversa, de repente eu fui dizer alguma coisa, eu fui fazer a representação dela da cadeira. Aí ela disse: tá vendo, tá vendo, ela é sempre assim, eu não suporto isso nela, ela é esnobe, ela é superior, ela se acha. Você á vendo? [a professora imitando como se estivesse falando para o diretor] aí o próprio diretor disse: tu é assim mulher, tu é exatamente isso. Tu tá olhando para a professora e está te vendo e tu tem raiva, como ela disse... Aí eu deixei eles, como ela já tinha acessado... eu nem vi mais nem voltei para sala de aula. Eu também saí com a reflexão: o que é que no meu comportamento tá passando para ela essa coisa do esnobe, do importante, que tá nela e ela não suporta. E ela tava vendo em mim. Tu tá entendendo? Eu acho que que penso que tô meio doido, as vezes é muita viagem que eu faço. Mas eu acho que todas as relações podem ser mediadas com isso do alto conhecimento, do que

isso reverberam no outro, do que é possível modificar, eu acho que as aulas de filosofia é o cenário ideal para a gente fazer essas coisas, porque os assuntos são maravilhosos. Eu falar de felicidade... Gente! Sem falar da felicidade piegas, mas com outro sentido, né? Eu acho que a gente, se a gente bem soubesse, a gente é privilegiado, [acho que ela se referiu ao professor de filosofia], mas infelizmente, voltando para academia, a academia não, a academia é muito teórica, é clássica, é distante, né... E aí ela não pega essa coisa... as vezes eu acho que criar uma outra disciplina. Não sei, não como seria, sabe.

ALEX: Filosofia eu não sei se ela é uma coisa só ou são várias, né. Pode ser que ela se encaixaria nestas várias? Professora, vou te fazer outra pergunta: você acha que a amizade entre aluno e professor pode existir, no sentido do ensino de filosofia? E, se sim, ela contribuiria mais ou menos, sobre a ideia de amizade entre professor e aluno. Primeiro se você concorda com isso, se você não concorda, se você acha que o professor deve chegar e dá aula. Ter problemas que você teve, mas de certo modo não se aproximar. Se a amizade ela pode existir, e se existe se ela contribui ou não. De forma franca, qual a sua ideia sobre isso?

PROFESSOR: é assim, primeiro amizades de uma maneira geral. Eu acho que que é preciso que haja respeito nas amizades, em toda. O meu coleguinha que eu vou tomar uma cerveja eu preciso ter cuidado para ser amiga sem ser invasiva, amiga com respeito. Do mesmo jeito eu acho que pode haver com aluno. Eu não posso deixar... eu acho que eu sou amigo de vários alunos. Tem uns que não tem muita aproximação, nas no geral eu tenho uma aproximação bem boa. Mas fica bem claro, assim, qual é o papel de cada um naquele momento da sala de aula e até fora, porque assim, por exemplo, eu tenho alguns cuidados enquanto professora... Eu sou amiga do meu aluno, mas eu jamais vou falar palavrão, jamais vou faltar com respeito, jamais vou fazer brincadeiras que podem dar interpretação... eu sou amiga no sentido de ouvir, eu sou amiga no sentido de dar importância a vida deles, eu sou amiga de querer o melhor para ele, eu sou amigo de ter uma relação bem amistosa, sabe. Sou, aí eu sou.

ALEX: você acha, então, que essa postura que você tá tendo, essa questão da amizade que você acabou de colocar, ela interfere no aprendizado de filosofia do aluno, na compreensão...

PROFESSORA: Não só de filosofia, eu acho que ela vai... porque assim, quando, o que é que eu sempre com relação ao professor na sala de aula, professor saber a matéria é uma coisinha, olha como eu sou horrível. Por isso que eu digo que a academia... é uma coisa. Mas o professor deve ser encantador, tem que saber fazer com que o aluno se interesse e queira aquilo, e aí vai depender dessa postura dele. É lógico que ele sabe o conteúdo ele vai conseguir fazer isso bem. É lógico que se ele tem uma postura de acolhimento ele vai fazer isso bem. Eu acho que sim, às vezes o professor maravilhoso, ele é PH, é doutor, mas ele não consegue nem passar aquele conteúdo que ele queria, porque ele tá no patamar de superioridade, de distância, onde aluno para ele é alguém que devia tá feliz de ter o conhecimento dele, como as vezes ele coloca. E ele fica tão distante que esse aluno não chega nem para se interessar pela matéria. Então eu acho que a gente tem um papel de encantador, também, assim... não tem nada, também, de encantador de serpentes, não é nesse sentido. É nesse sentido... [De estimular uma vontade nele?]. É. Primeiro porque tu tem gostar do que tu faz, se tu não gosta do que faz, se tu não é apaixonado... Eu brinco que sou: #soufelizsouprofessora. Pode dizer que eu sou doida, mas eu sou mesmo. E aí Tu tem que fazer eles se encantarem por aquilo. Por exemplo, as vezes eu tenho aula de uma coisa qualquer. Por exemplo, eu tô estudando novamente, resolvi estudar novamente, pra tu ver eu... depois de ter feito especialização de ensino de história, especialização em ensino de Filosofia, Sociologia, arte-educação, eu tinha feito várias especializações aí agora resolvi fazer uma nova graduação. [Porquê?] Porque fazer uma nova graduação? [Sim]. Pois é, eu tenho, eu tava sentindo uma vontade muito grande de estudar. Talvez eu, eu... eu acho que isso eu tinha lá atrás, que eu queria fazer essa faculdade. Mas não era só essa que eu queria fazer. [De que é?] Eu tô fazendo psicologia. [Tem haver também com a tua questão profissional?] Tem tudo a ver, né? [Financeiro também?] Não. [Mais de fortalecer algo que você já...]. É, que eu acredito. Isso! Porque assim, eu sou terapeuta holística, eu trabalho com energia, eu trabalho com outra visão, mas... Eu quero olhar a psicologia da academia, né? Eu quero ver como é que a psicologia... eu quero estudar. Como é que é a psicologia. Por que as vezes tem psicólogos que é terapeuta, mas tem psicólogo que não quer saber. Tenho médicos psiquiatra e psicoterapeutas que diz que eu sou maior viajante, é.. Então eu quero conhecer, eu queria conhecer... E isso eu queria fazer a muito tempo atrás. E eu disse, porque não?. E eu tô. Já tô no terceiro, quarto semestre, porque eu aproveitei

muitas disciplinas. Eu sempre tive, eu sempre fiz cadeiras de psicologia. E aí eu aproveitei muita disciplina. Então assim, aí fico vendo os meus professores, ainda hoje eu tenho isso... uma lá forma da aula que tem todo o conhecimento e tudo, mas a forma dela dar aula ela não consegue fazer com que eu me apaixone por aquilo que ela tá ensinando. *[Que é isso que você quer.]*. Quero! Pronto, quero mesmo, e queria... eu quero que meu aluno queira, queira aprender, tenha vontade de ler, porque Michel Foucault é tudo, e aí to vendo o livro que tá aqui na minha frente. Então, assim. Aí eu tenho outra professora, que to fazendo uma outra cadeira que é teoria psicológica e behaviorismo. Eu nunca gostei do behaviorismo, achava que ela aquelas influências do Pavlov e o reflexo condicionado a maior... Não gosto daquela forma, nunca curti aquilo, e aí eu pego uma professora, super jovem, bem jovem. E ela veio conversar comigo eu eu: professora, nem tô feliz, eu nunca curti essa história de behaviorismo, por que quando a gente está com cabelo branco a gente pode fazer essas coisas, [risos]. Mas eu disse com todo amor do mundo, mas eu disse com todo amor. Eu disse assim: professora, na verdade, na verdade, eu queria estar fazendo a cadeira de psicanálise, mas como eu cheguei depois não tinha vaga. Aí me colocaram em behaviorismo, mas enfim... Vamos ver né... Aí ela disse: você vai se apaixonar pelo behaviorismo, você vai gostar tanto... Vamos ver, no final da disciplina a gente conversa. Alex, eu estou apaixonada! Porque a professora ela consegue me apaixonar, ela me canta com toda a forma como ela fala, com que ela tá me mostrando, com outras coisas que eu nem quis ver, porque eu fechei na possibilidade que behaviorismo era ruim. Aí eu não aprofundei. O que é que meu aluno faz, ele escutou filosofia é uma matéria bem ruim, ele não quer nem saber, se ele puder falta aula bem muito. Aí um dia ele vem para a aula. Aí ele vai depois da minha aula e vai dizer assim para mim: professora goste da sua aula, é massa professora. E aí ele passa a vir. Então eu acho que a gente tem esse papel, sabe... É lógico que forma como que tá bordando, a forma conto aborda, o que tu tá levando para ele, o quê tu tá fazendo. Paulo freire era fantástico quando diz que é preciso que o aluno dê significado, é preciso que ele perceba que aquilo faz parte da vida dele. Eu acho que tudo isso é um conjunto. *[Que é pensar também as coisas do presente]*. Isso. Enfim, eu falo feito um cobra né... [risos].

ALEX: Professora, queria agora passar para uma parte que é falar de práticas, do dia a dia do trabalho mesmo. Primeiro queria falar, e vou aproveitar que já está no

finalzinho, essa questão da escrita. Eu prestei atenção que você... porque também eu tive poucas oportunidades, já que um dia foi prova e outro dia você deu aula, que você dá duas aulas seguidas, né? Então você estava contando desse modo, e eu queria perguntar contigo uma coisa: como é que é tua prática com a escrita? Você estimula os alunos a escrever, ou devido à situação da escola, da sala de aula, a situação dos alunos, você não pratica muito a escrita? Se você pratica, você fez efeitos diretos no aluno que desenvolve a escrita? Se você tem tempo de desenvolver a escrita? Eu queria saber um pouco sobre essa questão da escrita no ensino de Filosofia, e pode ser bem franca.

PROFESSORA: antes de falar de escrita tem que falar de leitura: eles não leem! Eu acho que um dos meus grandes desafios é fazer com que eles se interessem pela leitura. Por que assim, como é que eu vou escrever se eu não sei nem ler? Então tem muito isso, também, ele não consegue escrever porque ele não sabe ler. E aí eu digo que eu, nunca... eu dou muito o meu exemplo para eles. Eu fui uma aluna na minha época que eu não gostava de gramática, eu achava a gramática tão distante da realidade. Deixa eu explicar como é, calma: conjugue o verbo fulano de tal, atrasar no pretérito mais que perfeito, no subjuntivo, num sei o quê... Tá, e na prática, como é que faço isso? Tá, como que eu uso assim, ok. Aliás, eu uso muito na primeira aula de filosofia eu brinco dizendo que pra eles que a filosofia é a mais importante das disciplinas, inclusive eu vou fazer o exemplo com matemática e português. Que geralmente o professor de matemática e português, historicamente, se colocam como o topo do topo. *[basilar]*. Aí eu mostro pra eles que a nossa matéria é mais importante que as outras, por exemplo. Português, aí eu dou esse exemplo do verbo. Aí eu pergunto: você sabe conjugar o verbo atrasar no pretérito... ele olha para a minha cara: sei não. Pois é, mas você está vivo né? Tua vida segue normalmente né, deve tá fluindo normalmente, tá? Tá! E você nem sabe conjugar o verbo nesse tempo. Aí matemática: equação do segundo grau... Você sabe resolver? Ai professora... Então você vai responder? Ai professora... Tá! Mas você tá vivendo né? E vai continuar vivendo, vai casar vai ter filho, pode ser que você nunca aprende a resolver essa equação não é? É. E se a partir de amanhã você não pudesse mais não pensar, mais nada, você não poder mais refletir, não pode fazer mais nada disso, sua vida vai ser igual? Claro que professora! *[fala alto]*. Como é que vou viver sem pensar, sem refletir... Filosofia. *[risos]*. Então, eu uso muito isso.

Então assim a leitura não é uma coisa que eles gostam de fazer, mas eu insisto com a leitura e eu insisto com a escrita, sou teimosa igual ao um João teimoso. Eu agora inventei os fichamentos, que é uma forma dele escrever. Mas aí eu coloco aquele fichamento que ele tem que destacar o que chama atenção na página que ele tá lendo e fazer um breve comentário. Agora eu estou no breve comentário, porque quando era o resumo era uma tragédia, que eu não sabia o que eles estavam escrevendo, quando eu pedia resumo. As veze eu ainda trago um texto pequeno, ou pego um livro, algum texto pequeno. E aí leu, Ok, discuti... aí eles agora vão fazer o resumo do que a gente discuti? Eles sofrem muito, sabe Alex, porque que apesar de Português e Matemática ser 5 horas de aula, né, a carga horária é maior dela, sempre a vida toda foi assim. Mas eu acho que a cada vez mais eles se afastaram da leitura e da escrita.

ALEX: Mas o que eles escrevem nesses resumos, nesses fichamentos, você consegue aproveitar alguma coisa? [*Aproveita de alguns*]. Você lê? [*leio*]. A partir disso interfere...

PROFESSORA: Interfere da gente conversar sobre... Muitas vezes... as vezes quando eu quero, assim... Porque é tão difícil eles botarem para fora alguma coisa que... tem uns, outros não. Outros estão tão bloqueados que eu eles não conseguem. Tem uns que, quando eu vejo, eles já estão escrevendo 5 páginas. E aí vou ver tem sentido. Muitos erros assim, de 10 palavras você tem 20 erros. Mas assim, você tenta, né. Eu brinco: eu sou professora eu consigo entender o que ele quis dizer. É muito difícil, a gente desisti. Eu tenho colega que diz: professora, a senhora é otária. A senhora ainda está... a senhora ainda faz isso, tem que corrigir, professora, como é que a senhora faz uma coisa dessa, não faça mais isso não. Professora, faça umas provinha objetivas, facilite a sua vida. Por que realmente, em filosofia você só tem uma aula por semana... Aí para você conseguir uma carga horária... Eu só trabalho 100 horas e eu tenho 13 salas. Aí cada sala com 30 alunos, digamos. Vamos imaginar isso, é muita coisa. Se eu for trabalhar por produção... teve um período que eu queria tanto isso, que eu criei deles lerem um paradidático, né. E eles tinham que contar aquela história pra mim escrita e falada também, né? Porque senão eles copiavam por uma resenha da internet. E geralmente outra coisa que eu faço para evitar que seja alguém que faça por eles, tem que ser a mão. E eu conheço a letra deles, por que no geral eu peço para eles fazerem uma alto

avaliação e eu não entrego. E aí eu tenho a letra de todo mundo. [*Essa auto avaliação é do quê, que você diz, deles mesmo ou...?*] Deles mesmos, da própria vida. As vezes é uma autoavaliação da própria vida. A vezes, assim, como eles fazem a projeção da própria vida daqui a 5 anos, daqui a 10 anos, daqui a 15 anos. Geralmente, as vezes, a gente faz uma dinâmica antes, um trabalho antes. Eu faço muitas atividades nesse sentido.

ALEX: E dá para usar o que eles escrevem na aula de filosofia?

PROFESSORA: Dá. Muitas vezes dá, você está em um determinado assunto e você lembra de alguma fala, ou eles próprios, legal isso. Eles próprios traz. Eu tô usando muito agora as aulas invertidas, que eles leem... eu estou obrigando eles a lerem... ele leem em casa e eles trazem o que incomodou. E aí eles fazem isso, eu percebo isso melhor.

ALEX: A escrita filosófica é diferente das outras?

PROFESSORA: Eles não têm isso ainda [*mas para você?*]. Eu acho que eu for para a questão da existência talvez sim. [*E aí se reportando para eles?*]. É. Muitos deles colocam, eu tenho percebido isso, nos últimos tempos. Não sei se é isso tem que tem acontecido nos últimos tempos ou o meu olhar que tem olhado para isso, que antes existia e eu não via, e agora eu tô vendo. [*E da importância da escrita?*]. Não! Da forma como escreve, de identificar inclusive questões filosóficas nesta escrita, que eu acho que talvez existisse sabe Alex. É que não gosto dessa coisa de dizer que não, nada existiu. Eu acho que até existia, mas eu não visse. Porque o meu olhar não estava preocupado com essa questões, porque eu estava muito no livro didático e na Marilena Chauí... que eu adoro, tá, só dei um exemplo. E bastava dar o conteúdo somente mesmo, sabe. Apesar de que eu sempre tive questões, inclusive assim... tem professor que ele faz aquele plano de curso e ele tem que ir até o fim. Então eu paro, por exemplo. Tá bom, não vai dar tempo de dar o plano todo. E aí? E, mas aquele pouco que ele viu eu quero fique no juízo dele. As vezes eu sou capaz mesmo de parrar, discutimos tudo. E vem uma pergunta, assim, ou uma questão bem filosófica pra ele escrever sobre aquilo. Sabe? As vezes eu faço muito isso. Assim. Por que eu sinto, tem outra coisa assim, apesar de... é, isso é muito forte, ter aqueles que reagem no primeiro momento eles gostam. Eu tenho descoberto, é legal isso, eu tenho descoberto que eles gostam dessa questão,

quanto mais – eles dizem viajante – quanto mais filosófico, sabe, quanto mais tu adentra nas visões, sabe. A, ninguém lava o pé na água do mesmo rio. Quanto mais tu avança nessas questões eu acho que eles gostam.

ALEX: pode ser que eles estejam desabitutados ou ainda nunca olharam isso, e quando você coloca você é viajante, mas as vezes eles não percebem que já estão dentro desse barco, só ainda não olharam...

PROFESSORA: É. E aí, eles percebem que isso pode ser simples, que é mais simples do que parece. É um título de livro que tinha de culinária [não deu para escutar direito]. Mas é mais simples do que parece. Não tem essa coisa assim. Tá no dia a dia, é possível a gente conviver com isso, tá? Tudo é preciso a gente se permitir. É preciso que a gente se permita. *[A escrita, então voltando, tu acha que é uma coisa importante na aula de filosofia?]* Total! Não só na aula de filosofia eu acho que a escrita é importante. *Mas para pensar esses problemas, como vocês colocou, esses problemas filosóficos, principalmente estes problemas que te afetam, que é a problema da existência, do cuidado de si?].* viver, né. Pensar... com certeza. E eu acho até que é uma prática terapêutica também, porque quando tu escreve tu já começa a identificar e a solucionar uma questão que tu tem, na escrita. Então as vezes eles e colocam muito e com certeza é fundamental.

ALEX: agora sobre sua fala. O professor de filosofia geralmente ele fala muito, não é? Porque a gente não resolve muitos exercícios, porque não quer ficar repetindo, e a gente vai muito a fala, tanto para fazer os problemas como para explicar. Como é que tu pensa? Você acha que a fala do professor de filosofia é diferente? Certo que já falamos um pouco sobre isso no decorrer da entrevista, mas de forma mais pontual, o professor de filosofia quando ele fala, ele fala uma verdade diferente? Ele fala uma verdade que leva mais riscos?

PROFESSORA: Depende do professor. *[Então não basta a filosofia, depende do professor?]*. Depende do professor. Eu posso ter um professor de filosofia que vai, simplesmente, levar do jeito que no livro tá lá colocado. E vai levar e dar aquele assunto... Entendeu? Eu não acho que seja... Hoje teve uma fala aqui na reunião de humanas, que eu sou PCA de humanas, e eu tô com um projeto de criar aqui na escola um projeto por cultura de paz, e a gente está com várias ações e, uma das nossas preocupações, e eu estava aqui só com o povo de humanas. Eu tinha um

professor de filosofia, mas que a formação é em história. Eu tinha o de geografia, e outro de geografia e a outra de história, é. Na verdade não tinha nenhum filósofo. Eu tinha um professor um professor de história que dá aula de filosofia, tem eu das ciências sociais que dá aula de filosofia. E a gente colocando assim: nós da área de humanas temos uma maior sensibilidade, a priori, isso não quer dizer que é sempre assim, para essas questões mais humanas, a priori, mas não é sempre assim. Eu mesmo conheço uns camaradas esquisitos, estranhos, entendeu, Como eu conheço gente da filosofia estranha, como eu conheço gente de outras áreas totalmente humanista. Então eu não fecharia a questão que é o professor de filosofia. Mas eu acho que se ele for, pronto. Se ele for um professor de filosofia consciente, que ele tenha realmente aprendido a filosofia, como inerente da vida, como as questões da existência, aí ele leva essa fala, essa fala diferenciada, aí eu acho ele leva. Mas eu acho que é difícil né, nunca fiz filosofia, mas eu tenho vontade de fazer também. [risos]

[Mas já uma filósofa]. Mas eu tenho vontade de fazer também. Mas assim, eu acho que depois ter ficando tanto... de aprender sobre isso, ele leva realmente esse fala diferenciada para a sala de aula. Ele leva porque foi o que ele aprendeu, né. É só preciso que ele saia da caixa, né. Que ele precise se abrir mais para as questões viajantes, como a gente diz, que eu acho que é nelas que a gente se revela. E isso é conjunto, eu digo que isso é com o aluno. Eu acho que gente tem que sair dessa coisa. Se eu fico no meu patamar de professa filósofa, sabida, que vou vomitar sabedoria em cima deles, eu acho que vou me perder. Eu preciso fazer essa construção com eles. Aí eu acho que aí que eles se interessam, aí ele começa a questionar, a entender... procurar entender a vida dele. Procurar, porque não vai entender mesmo. Procurar entender o que é esse viver, o que é que tenho para conseguir viver, porque não tá fácil. Em pleno século XXI, como é viver nesse período? Nessa era... Como é que a gente vai suportar esse peso de tudo nos cobram e a gente não consegue dar. Entendeu. E acho que é junto. Enfim!

Eu tenho uma última pergunta, mas antes me veio outra pergunta pra ti fazer. A filosofia como disciplina ela está para todos os alunos, né. EE de certo modo, vamos imaginar que teu mundo é esse com teus alunos de filosofia, tu acha que a filosofia ela pode ser alcançada por todo mundo? Olhando para tua sala de aula, para os teus alunos, com quem tu trabalha, tu acha que a filosofia ela é democrática,

ou pode ser democrática? Ou ela, no contexto em que está... Ou como você os alunos, vários são de determinada postura que a filosofia não chega... O que você pensa? A filosofia ela é democrática, ela pode ser democrática?

PROFESSORA: Ela não é, mas ela pode. Eu não que ela democrática porque se colocou ou num patamar de ou o professor de filosofia é doido, ou é viajante, ou é uma coisa que gente não entende nada, ou os livros são muito distantes da realidade porque você lê o capítulo inteiro e não sabe o que ele está dizendo, muitos alunos fazem isso. É tanto que... é engraçado, quando eu um capítulo de livro e leio com eles aí eles vão entendendo tudo. Porque aí eu vou decodificando. Decodificando mesmo, assim, aí a gente vai, vou pegando a fala deles. Aí fica distante, mas eu acho que a filosofia ela está ao acesso de todos. Eu acho que cabe a filosofia. *[Então é possível que todos os alunos aprendam filosofia?]* Eu acho! Eu defendo aqui na escola, e acho que se levar para a SEDUC Camilo não vai gostar, eu defendo aqui na escola que a gente coloque filosofia a partir de 6º ano. Que a gente tenha, ao viés de duas aulas de educação física, do 6º ao 9º ano. Eu propus: tira uma coloque uma de filosofia. Mas aí eu sinto que tem um preconceito. Filosofia no 6º ano? Não, vamos colocar cidadania. Entendeu? Isso eu tô eu falando de núcleo gestor, de pensadores. Existe uma questão de que a filosofia como uma coisa... mas ela pode, gente, ela pode... gente, trabalhar filosofia, eu já fiz isso, um sonho antigo, mas eu já fiz. No 6º ano é incrível! É possível, como é possível você pegar uma reunião de pais, com as mães de alunos de periferia que tem pouco... e você começar a meditação e diz, vai dar certo, por que elas não vão... Aí você faz a meditação e faz uma fala bem dentro da filosofia, sabe. De algumas questões, de alguns assuntos que estão na ordem do dia e você. Quando termina a mãe chega para você e diz: ô minha filha, eu tinha ficado aqui até 10 horas, eu nem me lembrei da novela. Eu acho que é possível para todos, depende da abordagem que eu vou dar. É lógico que eu não vou chegar para um aluno do 6º ano e fala da mesma forma como eu falo com um aluno do 3º ano [do ensino médio]. Mas gente, se esse menino aprendesse filosofia e começasse a trabalhar com as questões filosóficas a partir do 6º ano, ou a partir das séries iniciais, como já existe no sul, você tem algumas escolas que fazem isso, era fantástico. Então, é possível para todos. Agora a filosofia, essa tua academia, precisa... *[A nossa né? Porque nós todos fomos*

formados lá, mas é de repensar mesmo] Tô, brincando! Eu fico brincando, mas é uma coisa, é um discurso, sabe, estranho, mas enfim...

ALEX: a última pergunta, que de certo modo vou falar de problemas e dificuldades, mas para me ajudar a construir minha ideia e eu não ficar só comigo mesmo. Quais são as maiores dificuldade em ser professora de filosofia, e as maiores dificuldade de dar aula de filosofia? Aí eu pergunto mesmo essa questão da sala de aula, do estado, das condições, da instituição geral, dos outros colegas... pode ser no geral, as dificuldades da hora aula...

PROFESSORA: Tem tudo, né. Agora comigo é chato porque eu sou tão apaixonada pelo o que eu falo que... mas eu vejo! *[Por que já fica diferente, a questão do você ser apaixonado por se professor, e a questão da prática e aquilo que dificulta a sua prática]*. Eu vejo! Eu digo que eu sou apaixonada e tudo mas eu vejo tudo que está de difícil, sabe. Tem uma série, mas eu não vou colocar só o professor de filosofia não... talvez o de filosofia por conta da própria disciplina dele ela ter um histórico de intermitência, ela vai e volta, vai e volta, ela não se dá de forma contínua, a história dela. Não se dá de forma contínua como português matemática, história e geografia. A filosofia e a sociologia são disciplinas que a sua história é de intermitências e lutas e processos conturbados ao longo da história. Então já tem essa dificuldade por aí. Aí tem a dificuldade pelo próprio preconceito, aí só com filosofia tá. Pelo próprio preconceito que, filosofia e sociologia, neste caso... eu já vi diretor dizer que não servem pra nada, eu já vi superintendente dizer que: aí tira isso e bota mais uma aula de português. Então assim, essa falta de conhecimento e de consciência, isso é um problema. Aí vou para outras questões que envolve todo mundo. Eu tenho uma escola que não tem estrutura, a grande maioria das escolas não tem estrutura. Os próprios alunos que eu recebo... Ano passado eu tinha alunos a noite que a refeição que eles tinham no dia era aquela janta que eles iam ter aqui. Então, Alex, é difícil eu estar no estado de prontidão para aprender qualquer coisa quando eu nem comi, eu satisfiz uma necessidade básica de alimento. Eu tenho aluno que não enxerga e não tem dinheiro para comprar os óculos, porque né... A gente até conseguiu um programa para dar os óculos, mas é uma coisa que acontece pontual. Eu tenho a questão... você conheceu a minha escola, ela não tem estrutura física mesmo, e assim, isso parece fazer... é o que temos e não vou tentar nem melhorar, você assistiu isso hoje, né. É isso que eu tenho e pronto. Não, não é! É isso que em

tenho, mas não é isso que eu quero ter mais. Tenho outra questão de desvalorização, mas aí nessa questão, eu digo que não vou ser aceita nem na direita e na esquerda, porque assim, tem muito colega nosso que ele tá naquela quer ele quer só as benéncias, mas na hora que ele tem que dar... Por exemplo, vai ter uma paralisação eu sou totalmente favorável e eu vou estar lá, não quero ficar em casa não. Eu quero estar lá no movimento litando por uma coisa que eu acredito. Tá, mas quando eu paralisei eu tirei um tempo pedagógico desse menino. Eu tenho que pagar. Mas eu não tenho que pagar com a enganação do tipo assim: vai ter a férias do fulano de tal... Você viu a discussão. A, bota o aluno da noite... A que o aluno da noite não vem no sábado de manhã porque tá trabalhando. Eu tenho que ter consciência Alex. *[Ser ético?]*. É. Eu tenho que parar com essa mania de só ver o defeito do outro e não ver o meu. Volta o início da conversa do se conhecer, sabe? O que você quer mesmo? Eu me consertar para poder consertar o mundo. Eu sou uma professora que eu quero resolver minha vida, mas eu... qualquer momento que eu posso eu tiro o momento pedagógico do aluno, eu sou capaz até de, nas minhas ações, não pensar muito na escola porque eu quero a minha folga. Não é que eu sou... Eu também gosto de folga, mas eu tenho que ter ética, eu tenho que... na hora que eu sou correta comigo e com todos eu tô passando um exemplo. Eu tô muito cuidadosa nessa coisa do que é que eu tô mostrando para o meu aluno. Ele aprende isso também, ele aprende com meu exemplo. Ano passado, teve um caso aqui na escola, que é isso que eu digo entre nós, é difícil... teve um caso na escola que era uma feira pedagógica, uma gincana... eu não sou contra a competição não, mas chega de educar para competição, a gente tem que educar para se amar, tem que educar para a gente respeitar, a gente tem que educar para se respeitar, educar para se importar com outro, a gente tem educar pra isso... a gente tem educar é para a gente ser feliz e fazer o outro feliz, mas a gente fica nessa competição de acabar um outro e que eu acho muito ruim. E aí cada professor ficou responsável por um grupo, e tem os grupos de WhatsApp de cada turma, e o grupo que eu trabalhava pegou... que era cinema, e a gente tinha uma música que tinha que mostrar uma dança que tinha que mostrar uma cena desse filme, o nome do filme era aquário, só que existem dois aquários. Eu não estava na reunião, o aluno foi e voltou com aquários e a gente pegou a cena do filme... e a gente botava um dos coordenadores da gincana, que era professora da turma, que também tava no grupo, viu tudo e ficou calada. Apresentou e gente perdeu a prova porque a gente

fez o filme errado. *[Era o aquários o filme mais atual...]*. Eu nem sei, a gente apresentou aquele maravilhoso da era de aquários... Tu sabe qual é né? *[Sim, era para ser esse?]* Não, era pra ser esse outro que eu nem sei qual é. *[O aquários que tem a atriz brasileira que conta a questão da velhice]*. A... pois eu não sabia. Para mim o que chegou era esse da era de aquário, eu amei porque tem tudo a ver... *[Mas a ideia do filme era outra]*. Era. Mas os coordenadores da gincana estavam no grupo viram aquilo tudo e ficaram calados... É isso aí que os meus alunos vieram para mim e disseram: professora como é que a pessoa faz isso? E eu tive que fazer um momento de reflexão muito sério com eles. Porque assim... *[Com os professores ou com os alunos?]* Com os alunos, porque os professores não quiseram nem ouvir, eles se fecharam de um jeito... Recentemente quando a gente estava se preparando para a nova gincana eu falei sobre isso. Gente, a gente de extar preocupado com o exemplo que estou dando para o meu aluno. Porque pro meu aluno, é uma turma que agora está no primeiro ano, o que ficou na cabeça deles é que a gente é capaz de não falar, de saber de uma coisa e ficar calado para o outro ser prejudicado. Foi isso que ficou na cabeça do meu aluno, um aluno maravilhoso... Professora, como é alguém sabe o outro vai se prejudicar e deixa? Professor... E a minha fala com esse menino foi muito mais até terapeuta do quê... a minha fala foi assim : a questão é com ele não é nem nossa, é um problema dele, como ta vendo a vida, como ele enxerga as coisas. Não é com a gente, não vamos não vamos receber o que não é nosso. É dele, ele vai ter que melhorar porque a gente não vai conseguir [ela se refere ao professor]. É tanto que não consigo mesmo, porque quando eu vou falar com eles, equipe, que se diz, que se vende muito humana... Inclusive uma das que estava na interlocução... Mas os alunos não sabem que tem não sei o quê... eles vem... [imitando a professora interlocutora]. Não é assim. Eu tô dando exemplo e é isso que o professor também precisa ver que a postura dele, não adianta ele chegar na sala de aula com a sala nã nã nã [se referindo a alguém que fala muito], se a postura dele nos corredores, nas opiniões sobre as coisas não bate. Essa aula fica para o aluno. Então assim, desafio de ser professor, a... tem a desvalorização, tem a falta de treinamento, tem o salário... o salário dói, mas não só do professor de filosofia né, do salário como um todo, né. Não é fácil nossa missão de ser professor. Eu sempre coloco que há uma distorção bem grande também... é tipo assim, eu escuto, já escutei.. Tu fez o concurso, vai deixar a escola partícula? Vou mulher, tô muito cansada, preciso descansar... Tu tá vindo pra escola pública porque tu precisa

descansar? Então assim, o que eu sinto também, o professor de escola pública parece que ele acha que... peraí, tenho muito cuidado quando a gente diz essas coisas que parece que eu estou generalizando. Não, eu tô falando que algumas professores colocam essa fala de que vem para a escola pública que vem descansar porque está cansado. Esse aluno da periferia, esse aluno da escola pública, ele não merece uma aula de qualidade? Então eu acho que nosso maior problema, nosso grande problema, vamos voltar para a primeira fala, é enquanto seres humanos. Nós precisamos nos salvar de nós mesmo e nossa existência está comprometida por conta de nós. Nós e o que nós queremos uns para os outros.

ALEX: É um problema que todos nós observamos, é um problema que a sociedade em geral ao vê, que é a crítica ao funcionalismo público e de certo modo envolve a questão da ética, né. Ensinar filosofia é ensinar a ser ético, também?

Também, lógico. É ensinar para a vida, e eu não acredito em uma vida que você não é ético. Eu fico até emocionada, sabia? Porque... Engraçado... é que eu tenho tanto cuidado. [fala emocionada da professora]. E eu estava me lembrando aqui de algumas coisas... a gente perdeu isso, esse cuidar, cuidar mesmo de... Eu acho quando é comigo mas eu quando faço contigo não tem nenhum problema porque eu não tenho ética, por que essa história da moral, da ética, porque você passou a ter raiva da palavra moral, por conta de muita coisa que ela representa, porque vem a história da moralidade, porque você é... [Conservado...] É. Você passou a ter uma distração com relação a forma que você vê isso, e aí você passou a não se importar com as outras coisas, assim. E o ser ético, de repente, passou a ser fora de moda, aquela velha baixaria do que tenho que levar vantagem em tudo predomina. Né, a gente tem esse discurso e a gente ensinou isso. Ao longo do tempo eu vejo que meus alunos... professora, a senhora quer que a gente seja otário professora? Sou otário não professora, a gente tem que levar vantagem mesmo. Para você fazer essa desconstrução, Alex, não é fácil. Não é com uma aula, não é com um ano... às vezes eu preciso de pegar no primeiro ano para chegar no terceiro e ter um novo aluno, e eu não consigo. São 30 alunos, eu vou conseguir com 5, saiu morta de feliz. Aqueles 5 está com uma nova consciência, pronto para adquirir uma nova consciência, na Verdade. Não tá com uma nova consciência, mas tá no caminho. Aí eu acho que é um desafio muito legal ser professor, e ser professora de filosofia é um privilégio. [...] quer falar mais alguma coisa porque você foi muito bonito chata

você com relação àquele não ter tempo não nunca tava pronta para você nunca tinha tempo nunca Jefferson também importante isso eu sei que às vezes eu também me olhando sobre isso Eu me fecho mesmo assim quanto tempo a formiguinha louca aqui não vai mais aí eu vou para faculdade da faculdade eu tenho mais dois pacientes à noite no consultório o fim do bem aqui na escola que a gente vai criar agora sem sem filosofia Dia 29 eu acho a primeira sessão dos em filosofia que vai começar com a vila que legal esse menino depois a gente vai para Fahrenheit é que vai ser todo mês todo mês vai ter um vai ter filosofia filosofia que a gente tá conversando aqui na escola e a gente depois vai implantar a história da cultura de paz que a gente quer cantar os hino do bem porque eu acho que o caminho é daí nós quer mudar o mundo se muda como foi que eu fiz tudo como foi que eu comecei tudo que você come parece que mudou quando eu decidi que eu queria mudar e foi mudar mesmo trabalhar o que eu achava que não tava legal em mim Muito obrigado Catarine muito obrigado agradeço profissional e você tem produto para disponibilizar sociedade eu acho que não entende de filosofia mas na legislação eu acho muito interessante é que deve haver um produto Depois que terminar eu pretendo fazer um pequeno vídeo é bom falar do que eu estudo que nós e ela disse que você tem que deixar o ego por favor você tem que eliminar mesmo aí as vezes eu tenho essa história o medo do julgamento medo da crítica E aí a gente não quer ver toda a história do tempo mas também ninguém fica todo mundo fazendo essas coisas bem quietinho no seu canto isso inspira outras pessoas eu acho que é importante respirar e demorando a vir aqui eu posso ir amanhã levar isso aqui para mim entrar e pode ser bom por aí também O que é o exercício obrigado viu do coração dos meus melhores status

ANEXO B - ENTREVISTA Nº 2

Professor, as perguntas serão todas direcionadas sobre o ensino de filosofia. Eu não vou fazer perguntas muito específicas sobre a sua prática no dia a dia de aula, mas o que eu for falando dá para o senhor pegar seus exemplos, a sua história de vida, porque a ideia é justamente ver a questão do ensino de filosofia, da prática de ensino de filosofia. A entrevista é semi-estruturada, eu tenho perguntas fechadas e o senhor fica aberto para responder. Se você quiser falar outras coisas fique a vontade, e no decorrer da entrevista, se eu ver que ainda tem alguma coisa mais para o senhor falar, eu pergunto, pois ela não é totalmente fechada.

Professor, qual a importância do ensino de filosofia no ensino médio para a sociedade. É importante ou não é?

Olha, eu acho que é fundamental importância, porque a filosofia como busca do saber como a gente aprende desde a razão atmol[ogica da palavra filosofia, uma busca amorosa da sabedoria e do saber, ela é importante para estimular no aluno esse senso crítico, aguçar sua mentalidade para procurar a causa das coisas, o porquê das coisas, né? Entender um pouco, refletir sobre si mesmo, sobre o meio que o circunda, a sociedade em que vive, né? Então a filosofia é isso, ela procura despertar na cabeça do educando, na cabeça daquele que se depara com a filosofia, essa ideia de que é preciso buscar a sabedoria, de que é preciso compreender as coisas, que é preciso um questionamento e nunca aceitar as coisas com base só no senso comum, na espontaneidade. É assumir essa atitude crítica de questionamento, de busca e indagação sobre si e a realidade em que está inserido.

E essa mudança que, como você disse, pode ser causada no estudante, como ela pode ter efeitos na sociedade, por exemplo? Como o aluno depois de ter aula de filosofia, de estudar filosofia, de filosofar... Como seriam os efeitos desse ensino na sociedade?

Olha, a pessoa se tornando mais reflexiva, mais crítica, no sentido de procurar compreender as coisas, certamente ela vai colocar na sociedade não como sujeito passivo, mas como um sujeito ativo que procura conhecer um pouco a realidade, procura compreender para transformar, para buscar o mundo melhor, né? Para entender um pouco a realidade que vive, os seus direitos, os seus deveres também. Ele passa a questionar no sentido de situar-se como sujeito ativo da história, e nisso está a importância para a sociedade, dele desenvolver uma cidadania mais efetiva, uma participação mais intensa na sociedade em que ele vive, né? Não ser um sujeito [...], de observar os fatos, de não apenas observar passivamente, mas intervir na história e tornar-se sujeito, né? [*Ser um cidadão, né?*] Isso, exercer a cidadania, de buscar o entendimento das coisas, da leitura, da interrogação, do questionamento, da participação. Então eu que é importante para a sociedade para ele se colocar então como esse sujeito que procura não viver passivamente, mas de forma ativa, coerente, intervindo na sociedade de forma que possa mudar o que pode ser mudado e compreender e a partir daí buscavam transformação.

Professor, o dia a dia da sala de aula é muito diverso, né? São muitos alunos, diferentes, vários modos de pensar. Às vezes. O senhor acha que todos os alunos podem aprender filosofia, aprender a filosofar, ou senhor acha que tem alunos que teriam uma dificuldade maior, dessa questão? Por que é super importante essa questão de você poder estimular a vontade de aprender, como você acabou de colocar. E aí eu fico me questionando se todos os alunos, porque o ensino de filosofia hoje é democrático, ele está para todos, quase toda a sociedade passa pela escola, e se você chegar hoje no ensino médio você vai ter aulas de filosofia, se todo mundo pode filosofar?

Olha, filosofar, se a gente pegar o termo de uma forma bem genérica, né, como dizia o Gramsci, grande filósofo italiano, todo ser humano, num sentido amplo, é filósofo, né, porque ele, mesmo na sua vida comum, ele questiona, ele procura entender seu mundo, dele tem uma certa Filosofia de vida, né? Agora, o filosofar mesmo assim do desenvolvimento da consciência crítica para poder intervir de forma mais ativa na sociedade, aí é uma coisa bem mais específica, e eu acho que para essa garotada que a gente ensina, alguns se destacam, alguns até tomam gosto pela coisa. Alguns dizem: professores, vou ler esse livro aqui ou perguntar alguma coisa sobre a ideia de algum filósofo. A gente vê que em alguns o filosofar vai fazendo efeito, né? Ele vai

despertando sua curiosidade, ele se interessa, né? A gente poderia dizer talvez a maioria estuda ali para passar de ano, cumprir a carga horária, mas a gente sabe que não faz efeito na cabeça de muita gente, até porque há uma ideia negativa bastante arraigada, né, de se perguntar: para que filosofia, né? Porque hoje, como você falou, nós vivemos em uma sociedade democrática em que a filosofia está aí nas escolas e todo mundo pode ter acesso, né? Mas a gente sabe que nas sociedades, os governos que tentam manter um certo controle e não tem tanto interesse de ver o povo participando e perguntando, né? Como dizia Paulo Freire: os dominantes tem muito medo da palavra *porque*, o povo que pergunta, questiona, que filósofo. Então, fica assim, não há aquela imagem ainda da filosofia como uma leitura de mundo que vai, de certa forma, transformar sociedade ou questionar as coisas. Amedronta ainda aqueles que dominam e não tem esse interesse de que haja participação do Povo no governo, na sociedade, né? De um povo que questiona os seus direitos, né, esse povo incomoda, né? E tantos aí estão e não tem interesse de que o povo realmente filosofe, mas fica aí.. Eu acho que esse medo mesmo já prova exatamente que a filosofia ela tem sua importância, que a filosofia ela leva as pessoas a um questionamento, leva as pessoas a uma intervenção mais ativa na sociedade. Então, daí o medo, né, que os governantes totalitários sempre tiveram e que a gente nota que ainda existe esse medo, né? Aí agora a sua pergunta era sobre? *[sobre a questão da possibilidade de todos os aluno poderem filosofar... essa questão de que a filosofia só consegue ser acessada por algumas pessoas..]* Eu comecei citando Gramsch, dizendo que todo ser humano tem uma filosofia de vida, portanto todo ser humano é filósofo. Agora esse filosofar no sentido de que estamos falando aqui, né? Desse entendimento crítico de compreensão, de busca da sabedoria, de questionamento, de indagação sobre si mesmo e sobre o seu mundo, esse filosofar alguns poucos podem se destacar. Isso é importante para a vida, mas a gente sabe dos alunos que nós temos, isso ainda é uma coisa deixa muito a desejar, né? Uma disciplina que tem a sua importância e se fosse mais compreendida, mais valorizada... Então o professor faz o que pode, mas o aluno em si... E como dizia, o filósofo mesmo é para poucos. A maioria segue como saber comum.

ALEX: E a importância do professor nesse processo, para essas pessoas poucas ou para muitos? Me refiro ao professor de Filosofia, porque uma pessoa pode ter

acesso a filosofia pegando um livro, lendo e, de certo modo, matando a própria curiosidade. Mas na escola, na educação básica, na disciplina de filosofia, qual a importância desse professor?

PROFESSOR: Ele é um socrático, podemos dizer assim. Nós sabemos que a filosofia clássica, na realidade, nasce com Sócrates, nasce com as perguntas daquele camarada meio esquisito que, em plena praça de Atenas, dizia apenas dizer de nada mais que admitia gostar de conversar, de instigar as pessoas a procurar uma resposta, que a maiêutica, né, a construção das próprias ideias. Então o professor também é esse maiêutico, esse que vai fazer o parto do conhecimento, esse parto é difícil, mas ele tá ali para, de certa forma, provocar, né, essa curiosidade, fazer esse papel de maiêutico, de tentar estimular no aluno a curiosidade, um certo gosto pelo estudo, pela leitura, pela interpretação dos textos, pela leitura do mundo e da vida, né? Então o valor do professor de Filosofia está em, de certa forma, despertar o aluno para ideias críticas, para o parto do conhecimento, como dizia Sócrates. *[ele é essencial, então, você acha?]* Eu acho que ele é essencial. Embora, há uma ideia que a gente sabe ser corrente no nosso meio de que a filosofia né... Uma vez, no governo Fernando Henrique Cardoso, quando ele vetou a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio, ele teria dito, mais ou menos, que em toda disciplina o aluno pode, o professor pode instigar o aluno a curiosidade, a despertar o senso crítico, e que a filosofia é uma coisa muito interessante e que ela estava presente nas notas outras disciplinas. De fato, a filosofia está presente onde quer que esteja o ser humano questionando, buscando aprender, não é, investigando? Ela está presente na ciência, está presente na literatura, ela *[a filosofia]* não tem um objeto específico, como nós aprendemos. A ciência tem seu objeto específico, seu método, o matemático estuda números, a química pode estudar as substâncias simples e compostas, a história vai estudar mais ou menos os fatos que a humanidade registra e que procura entender para compreender o seu presente e projetar um futuro etc. A filosofia não tem objeto específico, ela estuda tudo que existe, um poema, uma lenda, um mito ou um texto literário pode ser objeto de estudo da filosofia. Então, agora, a importância do professor... *[Isso, desse que é o filósofo e que está dando aula de filosofia]*. Porque como ele estudou, fez uma faculdade de Filosofia, teve acesso aos textos clássicos, é de suma importância que ele trabalhe algumas ideias, porque seria para mim uma

coisa muito vaga, muito superficial, a gente trabalhar filosofia lendo só uma música, como alguns, até... como de primeira se fazia. Eu sempre segui uma certa história, eu tive uma formação em seminário... então a gente via 2 anos de filosofia lendo os textos clássicos e tentando ali, queimando os neurônios para entender. Quando eu comecei a ensinar filosofia no estado, em 92, eu já comecei vendo um pouco o mitologia, a diferença entre mito e filosofia, depois envia os pré-socráticos, depois a gente ia para os plásticos e a questão da cidadania na Grécia e trazia para cá para o nosso mundo atual. Mas eu conheci muitos colegas, assim, pelo menos alguns colegas, que diziam que não sabiam como é eu dava aula daquela forma porque eles não conseguiram, os alunos... Eles conseguiam só trabalhar texto, tipo uma música, vamos trabalhar aqui esse poema, essa coisas... Os alunos têm, eles têm... [capacidade de compreender] os clássicos, as ideias. Agora a gente precisa, digamos assim, traduzir isso para [eles]. Eu as vezes tinha aquela ideia de que eu estava desvirtuando, sei lá, o pensamento do autor tentando tornar a coisa mais básica, mas a gente tem que fazer isso. As ideias dos pré-socráticos mesmos, as ideias dos clássicos Platão e Aristóteles, da história da filosofia, dos pensadores, são ideias essenciais para que eles possam entender. Por exemplo, vamos estudar aqui o conhecimento. O aluno ele tem um conhecimento na vida dele, não sabe dizer como, mas ele vai se situar melhor a partir do momento em que ele sabe que tem uma parte da filosofia que se dedica a estudar e valorizar mais o conhecimento. Tem o que vem da razão que é o racionalismo, tem um outro teórico que diz que o conhecimento parte da experiência, o empirismo e as ideias de John Locke, professor pode colocar as ideias de Descartes e depois vem as ideias Immanuel Kant, que faz, tenta resgatar o lado do racionalismo e do empirismo dizendo que o conhecimento tem essa troca, essa relação entre o sujeito e meios. Que o sujeito já nasce com as estruturas cognitivas capazes de conhecer, mas só vai desenvolvê-las no meio, daí Kant achar que não devemos valorizar só a experiência ou o sujeito, por que o conhecimento se dá nessa troca. Então esses conceitos, essa forma, a gente precisa trabalhar isso de forma bem mais didática porque são conceitos importantíssimos para que o aluno, digamos assim, desenvolva o que poderia ser uma teoria do gosto, que desenvolva esse gosto pela leitura, pela compreensão. Nesse sentido, Alex, eu acho que o as ideias dos pensadores são essenciais. Agora, como trabalhar isso, também é preciso saber. Eu não posso chegar em uma sala do ensino médio e jogar o texto *Crítica da Razão Pura* de Kant, vai espantar... Eu até

acho assim, o camarada diz: filosofia, vishhhh. Filosofia, é loucura isso, não entendia nada, não sei... Então, se você, por exemplo, coloca um texto desse, o aluno tendo o suporte, então ele vai, talvez, no lugar de começar a gostar da filosofia ele vai gerar um bloqueio. Os Clássicos são importantes, as ideias, mas o professor de Filosofia, já que ele teve acesso a esse pensamento, ele tem essa importância de tentar trabalhar esses conceitos. Evidentemente de uma forma pedagógica, uma forma bem didática, para que o aluno possa ir assimilando aos poucos. A gente sabe que não se começa a filosofia com o texto da Razão crítica de Kant.

ALEX: Aproveitar que você citou essa questão da Universidade, quando você estava com seus colegas... Você é professor desde 92, sim? [*Como professor do Estado é desde 92*]. Então está dando aula a 27 anos, já é experiente até demais, já conhece muito. [*Não sei*]. Mas vivências o senhor tem. Para que você se transformasse no professor de filosofia, que você é hoje, a universidade teve um papel importante? Ela estava preparada e atenta para formar o filósofo como professor de Filosofia para educação básica? Qual foi a importância da Universidade ou ela teve pouca importância? Você foi desenvolvendo isso no decorrer da experiência com as quedas, os levantes, os trancos e barrancos? Qual o papel da Universidade, ou não, na sua formação?

PROFESSOR: No meu caso, quando eu entrei em 1980 no seminário da Prainha, era para fazer teologia. Eu fiz um vestibular feito para os seminaristas em janeiro de 1981 e comecei a estudar em fevereiro 1980. Então, no nosso caso, a gente via dois anos filosofia, e ela, digamos assim, puxava mais. Os professores, como eles eram na maioria padres, ela tinha uma metodologia seguindo a linha dos clássicos, procurando desenvolver na gente aquelas ideias de compreensão, embora não fosse uma compreensão mais crítica, não era exatamente direcionada para o ensino. Agora, com o decorrer do tempo, depois de dois anos a gente ainda estava na teologia, o seminarista, o Padre, ele é formado para ensinar também, que você falar para o povo, ou pregar, ou acompanhar a caminhada de uma comunidade, você é um professor. Eu diria que todo Padre... é tanto que, quando o padre ele abandona a carreira eclesial ele quase sempre vai ser professor. Então nós temos ex padres professores na UFC, na UECE, na UNIFOR. Isso era mais comum a algumas décadas atrás. Mais desenvolvida na gente, lá dentro [seminário] a gente procurava esse gosto pelo estudo, que a gente tinha um tempo dedicado ao estudo,

e a gente... Nós seminaristas tínhamos mais oportunidade que os jovens que, como no caso, que vim lá do interior, de Mombaça. Eu tinha um tempo para estudar, um tempo do silêncio, um tempo que a gente tinha uma certa disciplina, e isso favorece muito o aprendizado, e professores que se comprometiam. Depois que eu em 88 terminei eu fiz um, na época, a UECE também estava recebendo os egressos da FAFIFOR, que foi extinta. *[Você começou na FAFIFOR]*. O prédio era da FAFIFOR, mas o meu chamava ITEP, Instituto Teológico e Pastoral. Durante o dia, a tarde e a noite tinha a FAFIFOR, que era a faculdade de filosofia de Fortaleza. Quando ela fez extinta, então, esses alunos migraram para a UECE, foi feito um acordo para os alunos aproveitarem as disciplinas que já tinham feito e continuava. No meu caso, como eu aproveitei as disciplinas todas que eu tinha feito, eu praticamente não cursei disciplinas em sala de aula, mas a maioria eu fazia trabalho que eles chamavam de trabalho de validação. Eu ia ao professor da disciplina, por exemplo, teoria do conhecimento, o professor passava lá um trabalho, como uma espécie de monografia, eu fazia, apresentava ele aprovava ou mandava refazer. Eu validava aquela disciplina. Então eu pouco tempo eu validei e me licenci em filosofia. Agora eu diria que para ser professor você quer... Claro, vontade, como diria Kant, a boa vontade, você tem fazer suas opções na vida, como diria Sartre, mas eu diria que a faculdade mesmo, mesmo com as aulas que a gente tem, a gente sabe que tem uns professores que são mais compromissados, mas tem outros que não têm tanto compromisso, vai depender muito do aluno, da motivação dele de aproveitar bem aquela disciplina, aqueles conteúdos, o estudo, valorizar mais, se preparar mesmo para ser professor. Mas, mesmo com o estágio e tudo, eu diria que o professor mesmo se apresenta no cotidiano. Eu sai da faculdade e precisava de muita que eu queria aprender, como é que eu vou tratar isso na sala de aula, como é que eu vou interagir bem com os meu alunos. Claro, eu tinha uma teoria porque fiz disciplinas de didática, disciplinas de psicologia, da Educação, de ética e tudo o mais, mas é o cotidiano e a experiência do dia-a-dia na sala de aula que vai lhe moldando, que vai lhe fazendo professor também. Você se forma e é licenciado, passa para sala de aula e ali tem um campo para ser percorrido e ali você vai.. é um aprendizado, você vai aprendendo. A experiência você já tem, uma base, porque você se preparou, teoricamente, então, você está preparado. Mas o tornar-se professor mesmo ela vai se dar nesse confronto entre teoria e prática, em que você vai, como você falou, caindo, se levantando, vai errando, vai concertando... Tem momento que você diz:

não é por aí. No momento em que você pegou uma sala indisciplinada que você já notou que aquele conteúdo que você trabalhou numa sala você não consegue mais trabalhar naquela. Você vai ter que ter também um jogo didático para poder trabalhar aquele conteúdo. Então, tornar-se professor é tornar-se pessoa também, é tornar-se ser humano, como a gente aprende também na filosofia. A perfectibilidade, como diria Rousseau, trabalhar essa questão da perfectibilidade. Quer dizer, o ser humano é um ser capaz de estar se aperfeiçoando, embora essa perfeição nunca seja alcançada, como a essência dos gregos, a gente busca a essência, embora nunca atinja plenamente a essência das coisas. E ainda estou me tornando professor, aprendendo muita coisa que eu digo: poxa vida, manquei, dessa vez não é por aí, vou ter que refazer, é um aprendizado, viu Alex

ALEX: Eu acredito, estou também nessa caminhada. Pergunta: o professor cuida do aluno ou deve cuidar?

PROFESSOR: Olha, para mim, esse verbo cuidar, ele é bem exigente. Se fala muito de ética do cuidado, de pedagogia do cuidado... um dia dessas a gente estava até conversando na sala dos professores e surgiu esse assunto e alguém disse: todo professor é um cuidador. Só que essa conversa surgiu em um contexto onde a gente estava discutindo alguns problemas de sala de aula, alguns casos de indisciplina. E que a gente: puxa vida, a gente tem que ir atrás desses casos, a gente tem que procurar compreender e tal, como é difícil... Então nós temos que ser cuidadores, mas, o cuidado mesmo, essa palavra é muito exigente. Temos um certo cuidado, mas, diria assim, professor cuidador...

ALEX: E o que o senhor entende por cuidado, nesse sentido, quando você fala da questão da exigência.

PROFESSOR: Porque o cuidado demandaria mais tempo de acompanhamento da do que você está cuidando. Nosso tempo como professor é de 50 minutos sala de aula em que temos que resolver casos de disciplina, administrar o conteúdo, administrar atividade do aluno, tem que estimular o camarada que está querendo outra coisa e você está querendo que ele tenha entenda aquele conteúdo que você está ministrando, tem que interagir com você, porque o mundo de alguns deles estão bem por longe. Então o tempo é muito curto, não é. Depois, nós temos alunos que demandariam cuidados. Todo ser humano demandaria cuidados, mas eu me

refiro a casos que, por exemplo, temos alunos que têm deficiência de aprendizado, que tem problemas depressivos, que tendências até a suicídio. Temos alunos no ano passado na nossa escola que se mutilava. São casos... nós temos uma sala de educação especial lá que a professora Beth tenta atender, conversar com os pais, determinados casos assim. Agora cuidar, para acompanhar, para conversar, para ouvir, a aula demanda tempo que esse cuidador, nesse sentido, de ouvir, tentar conversar, compreender, tem tempo não.

ALEX: Mas você acha que a filosofia, porque essas dificuldades se referem a problemas mesmo de condições, mas se houvesse condições a papel de destaque, diferenciado, ou teria o mesmo papel que as outras nessa questão de atingir a subjetividade, como no caso de alunos que se mutilam, já que são questões muito da subjetividade?

PROFESSOR: Sim, evidentemente a filosofia não é uma psicologia, psicoterapia, mas como uma filosofia do cuidado, do cuidar, ela teria esse papel. Como a filosofia antiga em que o mestre estava ali para.. ele era o mestre do cuidado, também, Foucault destaca muito essa questão do cuidado. Seria mais o cuidado aí, eu não sei se seria um cuidado que, quando a gente fala do cuidado, um cuidado com fins éticos, estéticos, um cuidado para eu acompanhar aquele aluno no sentido de desenvolver a sua sensibilidade, a sua subjetividade, tornar-se o que é, como dizia Nietzsche, formar-se como ser humano. Então ela teria esse papel. Agora, esse tipo de cuidado mais abrangente, de trabalhar mais a questão, digamos assim, de uma terapia para cuidar, por exemplo, de problemas de desequilíbrios da mente, algumas manias, alguns traumas, aí eu não sei se a filosofia teria esse papel específico não. Mas o cuidado, se referindo a um cuidado ético e estético, de trabalhar a subjetividade, resgatar, assim, o lado humano do sujeito, tornar-se o que é, então eu acho que ela tem esse papel fundamental.

ALEX: O professor precisa cuidar também de si mesmo, nesse sentido? É possível que alguém cuide do outro sem saber cuidar de si mesmo?

PROFESSOR: Eu poderia dizer que na sociedade se vê muito isso, tem muitas pessoas que estão envolvidas com terapia do cuidado, filosofia do cuidado, que falam muito disso aconselhando as pessoas, dando palestra e tudo mais, mas não cuidam de si. Uma vez eu estava assistindo uma palestra do Leonardo Boff em que

ele falava exatamente do cuidado que a gente tem, não só o cuidado com a terra, o cuidado com o meio ambiente, o cuidado com a ecologia, mas com a sua ecologia mental, também, o cuidado de si. Eu sou professor, eu falo tudo isso mas eu não cuido de mim, não é. Estou aqui com a barriga grande, precisando fazer exercício, com colesterol alto... Então eu acho que o cuidar, ou a questão do cuidado, tem que colocar, como importante, que haja um auto cuidado, porque há uma incoerência se eu falo tanto de cuidado e eu não cuido cuidado. Tem que partir da gente, embora eu ache que há muito isso, de as pessoas se envolverem, de cuidar, de aconselhar, de se preocupar com o cuidado do outro, mas não olha para si. Eu mesmo sou um exemplo, não cuido muito do meu corpo, mas sei falar muito bem... Faça um exercício, faça uma leitura, ocupe o seu cérebro, não gaste o seu tempo todo só no Instagram, não sei aonde. Mas assim, cuidar mesmo da minha alimentação, de fazer caminhada, exercício, que eu sei que precisa aí fica muito a... mas o cuidado assim, nesse sentido ético e estético, eu acho que também eu me cuido. *[Que é essencial, não é?]*. É essencial. Procuo estar bem também. Eu desenvolvo, minha esposa não é muito disso, não acredito, mas eu desenvolvo minha meditação todo dia. Uma coisa que eu aprendi lendo nos livros e vendo por aí, eu faço por que não tem muito segredo na meditação, é aquela atenção plena a você simplesmente. Você respira fundo e você presta atenção na sua respiração, depois está prestando atenção ao corpo e essa prática me ensinou também a observar, em determinados, que se eu respirar eu vejo melhor a situação, eu me situo melhor. A gente tem que observar o corpo, observar a respiração, e essa meditação tem me ajudado muito no meu trabalho e no cuidado com os outros.

ALEX: Já fez isso [meditação] com os alunos alguma vez?

Já, mas é difícil. Inclusive eu fiz isso no início desse ano nos primeiros na primeira semana, quando eu entrei pela primeira vez na sala de aula, eu vou fazer algo tipo uma meditação, não entro logo com a matéria não. Em alguns casos funcionou, outros não levaram muito a sério, espiravam, chamava atenção, atrapalhar os outros, mas eu fiz. Eu lembro que no terceiro ano, na sala de vídeo da escola técnica teve gente que dormiu, fui lá para acordar o camarada, ele viajou mesmo, dormiu. Mas valeu. Também acho que nem todo mundo também tem condições de parar e de fechar os olhos, escutar a respiração não, mas é possível se habituar. Agora, o nosso mundo ocidental ele é muito do dinamismo e a gente vive, assim,

preocupado. As pessoas não gostam de perder 5 ou 10 minutos ali, mas o tempo que você perde em 10 ou 15 de meditação você ganha na qualidade do tempo, no trabalho que você vai depois realiza, olhar com atenção... Eu, por exemplo, sou capaz de ver o camarada ali irritado... Eu olho, observo, evito julgamento, que essa meditação da atenção plena, *mindfulness*, que diz mais ou menos isso, a mente atenta e tal, a gente parte desse princípio de você, primeiro, não emitir julgamentos. Eu me lembro muito das escolas helenísticas, principalmente do estoicismo, a observação da realidade sem julgamento, suspensão do juízo. Você na meditação da atenção plena você não vai julgando logo, você observa, até o que está acontecendo comigo: porque eu estou assim, o que é que está acontecendo, porque meu coração está agitado, porque é que eu estou nervoso. No momento em que eu entendo eu vou entendendo o meu corpo, vou me trabalhando mais para poder trabalhar os outros, questão aí do cuidador, não é. Se eu tiver irritado na sala de aula e pegar alunos assim, que a gente pega no dia a dia, a gente não tem como como trabalhar bem a situação, você vai findar também se estressando, vai ficar gritando, vai ficar... Então acho fundamental que a gente tenha... Cada um faz do seu jeito. Um outro tem um determinado tipo de esporte, tem um Tai Chi Chuan, não sei o que lá, ouvi uma música, relaxa... Tem que ter isso aí para poder enfrentar o dia-a-dia, o cotidiano, principalmente da sala de aula que é preciso ter calma, equilíbrio e olhar sem julgamento, a priori. Primeiro observar as coisas.

ALEX: Aproveitando a questão que você levantou do estoicismo e do não julgamento, mas nem tanto para falar sobre isso, mas de uma prática que eles desenvolviam que era a questão da relação entre mestre e aquele que ele estava acompanhando, o discípulo. E aí eu queria perguntar sobre agora, se já aconteceu isso com você e o que você entende por isso, que é justamente a questão da amizade entre professor e aluno. Se sim, será que essa amizade, no ensino de filosofia, pode modificar positivamente a sua subjetividade do estudante? O que você acha?

PROFESSOR: Sim, eu acho que poderia. Pode até ser possível, né. Agora, sabemos que, entre professor e aluno, há, digamos assim, uma luta de classes, citando diz Marx. Porque nós temos aquele tempo que é administrado, a gente tem o conteúdo ali para ministrar e tudo, e isso, muitas vezes, não vai de encontro ao que o aluno está querendo. Ele está querendo uma coisa mais light, ele está querendo

uma brincadeira, às vezes. Há muito aquela história: não, de aula hoje não, vamos conversar. Agora, eu tenho notado na minha experiência que se destaca aquele que chega, que escreve, às vezes, nas redes sociais, que as vezes ele diz: olha, eu gostaria de ser assim como o senhor, gostar de ler, o senhor me indicaria o que é que eu posso fazer, ler. Assim, até uns que procuram conversar mais comigo. Então, há essa questão, essa possibilidade da amizade, não é. Não essa amizade grega aqui [ele pega um livro sobre Foucault], como Foucault falava, né, do mestre... nós tínhamos, vamos ver aqui [ele lê o título do artigo que trata do assunto] *Pedagogia e o cuidado de si nas relações mestre-aluno na antiguidade*, a teria mais o preceptor e o discípulo, em que o mestre estava, digamos assim, como parâmetro modelar e acompanhar especificamente aquele caso. Aí se falaria mais da Amizade nesse sentido, até do relacionamento que os gregos diziam que o mestre tinha com o discípulo, com o aluno, que era uma coisa didática, né. Até nesse sentido aí. Agora, se nós pegarmos hoje o ensino médio com essa moçada aí que a gente tem que trabalhar o conteúdo, e a gente está em um mundo e muitas eles estão em outro... Então eu acho que essa amizade mesmo, entre mestre o mestre e o discípulo, se ele aprenderia mais, eu acho que sim. Em um ou outro a gente nota isso. Mas uma vez... ele fica perdido no meio dos outros por que a gente não tempo, mas uma vez eu volto a questão do tempo, se a gente tivesse mais tempo para aquele aluno, de conversar, de destacar. Eles mesmos notam que vai correndo de um canto para o outro, e eles mesmos evitam. Mas talvez fosse isso, sei lá, uma conversa, uma troca de ideias, um aconselhamento de um livro para ler, eu acho que a amizade aí poderia favorecer bem a vida do camarada, do discente.

[Ele vai pegar alguns livros sobre o cuidado na biblioteca dele].

ALEX: Sua dissertação foi em Foucault não foi professor? Qual foi o tema da sua dissertação?

PROFESSOR: Olha, o tema da minha dissertação... interessante que eu entrei com um tema e findei mudando a tema. Eu entrei com uma proposta projeto de trabalhar para trabalhar a questão da cidadania na escola pública, na educação, não só no ensino público. Eu trabalharia esse contexto do ensino público, mas minha entrevistas foram numa escola que a gente chamava de escola conveniada, que era do estado, mas também... uma escola que foi ali no seminário seráfico, que era a

escola Nossa Senhora do Brasil. E as ideias da pedagogia histórico-crítica, que eu tinha pegado como referencial e tal, para trabalhar a cidadania na educação e tal, mas eu acabei afunilando cada vez mais o tema, cada vez mais a discussão, e me deparei com as ideias de Michel Foucault. Porque eu estava lendo textos, também, sobre a questão da disciplina e da indisciplina, e eu fui vendo um outro lado da questão da disciplina. Comecei a ler o *Vigiar e punir*, a *Microfísica do Poder*, a questão do poder disciplinado, do controle, aí eu fui destacado essa questão de que como é vista a disciplina no cotidiano da sala de aula e vou fazer uma abordagem, digamos assim, a partir de Michel Foucault, uma abordagem foucaultiana. Então eu findei mudando meu tema para trabalhar a questão do poder disciplinar na sala de aula, uma abordagem foucaultiana. Eu trabalhei nas entrevistas, eu vi os professores, eu analisava as ideias e depois, de certa forma, confrontado com o referencial teórico, para fazer a minha análise. *[Foi uma mudança e tanto, da histórico-crítica para...]* Foi. Aí fui notando que a questão que, muitas vezes se trabalha, se entende por disciplina em sala de aula, era a disciplina em que o aluno ele é... aí vem até a questão da filosofia do questionamento poderia até se tornar um problema aí, porque o aluno disciplinado, em uma visão bem tradicional e bem comum, é aquela de que o aluno deve ficar caladinho ali, não bagunçar, não fazer questionamentos, não fazer perguntas... um aluno passivo. Aí comecei a trabalhar as ideias de Foucault de que a visão de uma disciplina assim... da gente entender que a sociedade, a escola é uma instituição que está em função de uma sociedade capitalista, que ela tentar trabalhar os comportamentos de forma a adequar esses alunos as exigências dessa máquina capitalista. Fui destacando e meu trabalho foi por aí, uma análise da questão foucaultiana da disciplina na sala de aula.

ALEX: Professor, eu lembro que, quando eu estava acompanhando suas aulas, você usa de forma organizada a escrita. Você organiza as atividades *[organizo]* e estava lá tudo bem direitinho... *[Eu sou até metódico]*. Dava para os alunos as respostas, para que eles pudessem, em alguns momentos, compreenderem melhor problema e até mesma resposta. E aí eu queria perguntar para você... *[Nada socrática você dar a resposta, não é?]*. Não, mas eu fico perguntando porque muitas vezes a gente aprende escrevendo, às vezes os problemas estão postos e a gente não consegue entender o problema dentro de um universo, e quando alguém pega e te ajuda você lê. Eu acho que assim, fazendo um contraponto, que às vezes a gente tem que

possibilitar outros mecanismos do aluno poder aprender. Eu acho, por exemplo, que a questão mesmo, a questão de uma prova objetiva, ela pode ser um momento do aluno aprender. Porque que lá não pode ter uma resposta? Porque quando o aluno está respondendo uma pergunta ele está com muito mais atenção aquela pergunta do que quando eu estou falando, muitas vezes, na sala de aula. Então, por que que eu não posso aproveitar aquele momento e já dá uma resposta ali onde ele vai dar muito mais atenção? Eu vejo isso como uma possibilidade. Mas partindo disso, como é que o senhor vê a questão da escrita no ensino de filosofia, as possibilidades da escrita? Se você fez as atividades por um método que já foi se guiando desde antes, que foi lhe ensinado, ou quando você faz aquilo é uma estratégia sua? Você tem outras estratégias de escrita? Como é o uso da escrita nas suas aulas de filosofia?

PROFESSOR: Olha, a minha estratégia ali é levar o aluno ao entendimento que ele leu. Nós sabemos que para escrever nós precisamos ler. Os grandes escritores são também grandes leitores, e nós sabemos que há uma cultura da não leitura, não é. Mesmo com o livro didático o aluno não tem costume de ler e nem, às vezes, compreende o que lê. Nós pegamos alunos de primeiro ano que ele lê uma frase e não sabe o que é, e as vezes não sabe ler, não faz a pontuação direito... Então a estratégia de criar a resposta é, com incentivo também, eu sempre recomendo que leia o texto, está aqui o item que nós estamos estudando nesse capítulo... Mesmo que você aqui copie essa resposta, você em casa leia e tente analisar, porque você vai ter que expor suas próprias ideias e essa resposta aqui é no sentido de que você, de certa forma, exercite a sua resposta também, aprenda a ler e a tirar sua conclusão. Não só a copiar, porque nós ainda estamos muito preso, o aluno ele quer saber se a resposta é daqui para cá. E o livro, principalmente os livros de filosofia, eles não trazem coisa... eles pegam muito a questão, por exemplo o livro do Gilberto Cotrim, o livro que nós adotamos, é muito de interpretar, de comentar, resume essa ideia. Então, eu já tendo a experiência que eu tenho, às vezes eu pego e o aluno fez sozinho e ele não acertou nada. E aí eu vou, passo o visto, muito bem, eu passei o visto, é uma nota que vai contribuir para o desempenho dele, mas ele não entendeu. A minha preocupação da estratégia didática é essa, de que quando eu dou a resposta é para que ele estude. Eu mesmo aconselho, em casa você ler, você vê a resposta que eu dei, estude essa resposta. Agora a gente sabe que poucos vão lá.

Esse ano eu estou fazendo até assim, eu não estou... Eu praticamente não dei nada de resposta completa, mas eu respondo, vamos dizer, aqui tem cinco questões, eu respondo duas e digo: continue respondendo. Dou aquela explicação básica e continue respondendo. E eu noto que as duas o três, que tem para eles responderem, muitos fazem de uma maneira só para entregar e dizer: aqui está a atividade, eu fiz, dê o visto, bote a minha atividade. Então não tem o hábito da leitura, o costume de ler, a cultura da leitura, né. E nós sabemos que os livros também não têm essa preocupação, mesmo livro do ensino médio, ele é feito para uma pessoa que está... digamos assim, nós começamos a... ele [o aluno] começa a ver filosofia praticamente ali. Então, eu costumo dizer que autor do livro não está preocupado se você nunca viu filosofia. Os temas são tratados de uma forma mais didática, mas aí vem a necessidade do professor de procurar ver o que nós vamos destacar, o que nós vamos procurar entender melhor. Aí o professor tem que entrar com ação de orientar, de destaque o que é mais importante daquele conteúdo. Então a resposta que muitas vezes dou naquela questão do livro... às vezes eu posso até transcrever uma questão do livro, mas eu estimulo o aluno a ler aquilo e compreender, estudar. Em um outro texto eu posso testar se ele realmente já entendeu o que leu e tal, e há muito a desejar nesse sentido. Muitos leem e não entendi. Se ele não achar a resposta bem direta de uma frase do livro, no texto ele... A minha própria resposta o aluno copiou, às vezes, todinha... eu procuro resumir ali, mas ele acha grande. Quando passa duas linhas do caderno ele já... Eu pego aquelas respostas... tem uns que a atividade dele dá meia página do caderno, passo o visto, mas tem outro com a atividade de uma linhazinha, uma palavra ali, eu pergunto cadê a resposta e ele diz que resumiu. [risos]. Ele não resumiu coisa nenhuma.

ALEX: Professor, você já usou a escrita para além dessa questão do conteúdo? Tipo, para compreender um pouco a subjetividade do aluno? Alguma vez você já fez isso ou não, sua preocupação mesmo é a questão do conteúdo?

PROFESSOR: Sim, eu até diria que eu sou mais conteudista. Já passei algumas coisas assim, do aluno ter a oportunidade de falar alguma coisa sobre a vida dele, mas não procuro fazer isso, assim... Lembro que já fiz isso, mas geralmente quando trabalho a escrita e mais na questão dele construir suas ideias a partir de um texto que ele leu, que tem a ver com o conteúdo, ou vou fazer tipo uma redação a partir

de um conteúdo filosófico, mas essa questão mesmo de trabalhar a subjetividade na escrita eu não tenho desenvolvido não.

ALEX: O trabalho do professor de filosofia é muito com a fala, porque nós não somos, como você explicou no começo, nosso objeto não é o mesmo objeto das ciências, que e a gente pode levar o menino para um laboratório de ciências, fazer teste de tudo ou então mandar o menino fazer um triângulo, um retângulo a partir dali. Nosso objeto é um objeto que, de certo, se modifica. Nosso instrumento de trabalho é faça, não é. Diante disso, você acha que a fala do professor de filosofia, em relação a fala dos outros professores, é uma fala que leva mais riscos para ele do que a fala de um professor de português ou matemática? Você acha que o próprio conteúdo, os próprios problemas filosóficos, quando a gente, como professor, expõe, ele leva mais riscos para gente do que para outros, ou até mesmo têm efeitos diferentes no aluno do que outras de outras disciplinas, a questão da subjetividade?

PROFESSOR: Cada disciplina tem a sua, digamos assim, a sua fala própria, tem o seu discurso. Mas na questão do professor de Filosofia eu diria, você perguntou assim, se a gente se expõe mais. Eu acho que sim, porque na filosofia, quando você tenta falar de um determinado, assim, conceito de um problema filosófico, por natureza a filosofia é esta questionadora. A gente tenta explicar... é uma questão que desestabiliza, que gera as vezes conflitos, no sentido bom, do camarada: poxa vida! Mexe com alguém, mexe com a ideia tradicional, mexe com o contexto social. Você vai em uma frase... explicar um conceito da filosofia política, e ele pode puxar para a questão da democracia, do governo democrático, da participação na sociedade, da cidadania. Então, ela envolve, como ela não tem objetos específico, mais fatores que podem se tornar, digamos assim, mais perigoso no sentido de levar as pessoas a pensarem mais, relacionar mais os fatos. É isso, o caminho fica aberto para o questionamento.

ALEX: E o professor de filosofia ele acaba ficando mais exposto do que os outros, ou você acha que é a mesma coisa?

PROFESSOR: Depende como você aborda os temas, não é? Se eu abordar a filosofia como se abordava na década de 60 e 70, aí ela incomoda. Mas há um cuidado, a gente trabalha muito a questão, os currículos são feitos de acordo,

digamos assim, com uma certa filosofia política, uma determinada didática voltada para, digamos assim, uma finalidade política da sociedade. Então, até que, de vez em quando, você corria mais riscos quando você, extrapolava, quando você mexia com a natureza da filosofia. Como dizia um camarada: as vezes a filosofia é uma anti filosofia no sentido de que às vezes ela perde o seu papel de provocação, o seu papel de criticidade, e se tornar um discurso que amolda, que está em consonância com aquilo que foi estabelecido com uma determinada ideologia social. Você pode fazer isso, mas próprio instante que você exerce o papel mesmo do filosofar, no sentido de comprometer-se com uma transformação da sociedade, no sentido de formar o senso crítico, no sentido de ultrapassar esse senso comum político e filosófico da sociedade, então isso vai colocar você mais em risco. É por isso que existe, de certo modo, umas restrições da filosofia que você não pode. Aquela coisa de escola sem partido, não é. Na realidade isso não existe. Ok, eu posso não falar de PT, PSDB ou PV dentro da sala de aula, mas no momento em que eu exponho, em que eu estou falando sobre algo, nós estamos exercendo uma atividade da polis, por que nós somos políticos, como diz Aristóteles, somos animais políticos, e então nos estamos filosofando, estamos exercendo um papel político também. E eu posso me expor a riscos se o meu discurso ele tentar romper com as com as caixinhas ali, romper o que foi moldado para que eu pense dentro daqueles parâmetros. No próprio instante em que eu abro minha mente, que eu começo a ver mais longe, que eu joga minhas ideias para que elas façam efeito, também, na mente das pessoas e leve a um questionamento, eu me exponho mais ao arrisco.

ALEX: Qual seria o modelo, não ideal, mas... a filosofia deveria ser esse ensino, de certo modo, do risco, como o senhor colocou que, mesmo se arriscando, mais possibilite o aluno a refletir, ou a filosofia deveria, de certo modo, não se arriscar tanto.

PROFESSOR: Eu sou da questão... eu sei que você quando fala, você quando ensina, você se expõe, né. E você se compromete, de uma forma ou de outra, com a situação como está, que se chamou de status quo, ou você está do outro lado, um lado diferente que procura romper esse status. Seu discurso, de certa forma, ele tenta se adequar dentro de uma sociedade injusta, corrupta, ou você também se compromete com outro lado e você começa a jogar ideias que leve as pessoas a questionarem, tento um compromisso com uma sociedade mais democrática. Então,

claro que você vai se expor mais. Mas eu penso que, ainda volto a velha filosofia dos gregos, a ética aristotélica que diz que a virtude está no meio. A gente tem que, de certo modo, buscar o equilíbrio. [*Mas esse justo meio foge...?*] Foge sim. Foge da ideologia social, foge do *status quo*, pr que o meio aí... eu acho que o ensinar, também, é você ter um compromisso com um determinado projeto de sociedade, como diria autores como Luckesi, que eu estudei muito, ele dizia assim: ou você contribui para mudar as coisas ou para deixar as coisas como estão. Então, ninguém é apolítica nesse sentido. Ensinar e educar é você conduzir, de certa forma, as pessoas – não estou dizendo treinar nem manipular ninguém - mas é você, no sentido da *educere*, conduzir de um estado para outro, você tirar as pessoas daquele, como Sócrates também fazia, daquele estado de latência e levar as pessoas a uma posição de mais criticidade. Então isso, de certa forma, compromete, e se você tiver um compromisso com uma sociedade mais democrática e mais justa, com certeza... se o seu projeto for diferente do que está no status quo, com certeza a gente se compromete mais ainda. Mas tudo tem seu equilíbrio, não podemos passar para os extremos.

ALEX: Professor, estou chegando no final. Sobre o presente: você já deu algumas pistas, não é, quando diz que a gente se compromete com determinado modelo sociedade, fazer com que o aluno pense criticamente. Você acha que a filosofia deve pensar problemas do presente, deve se comprometer em pensar os problemas da atualidade de modo filosófico, ou ela deve dar mais atenção aos problemas que foram relacionados, levantados e pensados na história da filosofia?

PROFESSOR: Eu procuro fazer na medida do possível. Claro que... eu inicio ou com a filosofia temática, no caso do primeiro ano são mais temas, agora estamos a vendo a questão da felicidade, depois vamos para a questão do diálogo, mas mesmo com essa questão da felicidade e do diálogo a gente vai trazendo para o presente. Eu não sei se eu partiria do presente, mas eu procuro fazer essa relação. Mas o aluno tem aquela ideia do que se você começa falando sobre os fatos, mesmo na história ou na filosofia... lembro de uma vez que eu perguntei o que você entende por filosofia e o camarada: é uma coisa que surgiu o antes de cristo não sei quando, né. [risos]. Ele deve ter aprendido que a filosofia surge na Grécia, por volta do século... Alguns dizem assim: a filosofia fala das coisas antigas, citando a Grécia. Então isso foi nos primeiros anos, quando você está iniciando. Então há essa... eu

acho que buscar a temática da filosofia, uma linha histórica da filosofia, ela deve ser, e o professor faz essa mediação entre o tema ou a linha histórica com o presente. É interessante que se faça, e se a gente não ficar atento a gente não faz essa linha mesmo. Mas ela é necessária e importantíssima, já que a gente quer que a filosofia contribua com uma sociedade melhor, com alunos mais pensantes. Então o nosso momento é o presente. Mesmo quando a gente estuda os fatos já acontecidos, tudo vem em função da gente compreender melhor a nossa realidade, até porque a gente só pode mudar uma coisa entendendo. Primeiro a gente tem que entender. Então a própria história, a linha histórica, os temas... Eu procuro fazer, assim, uma mediação. A gente ver o tema, depois traz para cá, cita alguma coisa do presente, para não ficar parado e o aluno perceba essa relação, já que sem a mediação do professor ele não tenha essa condição de fazer essa relação. Fique mais preocupado em ver o que está acontecendo ali, ou mesmo até decorar alguma coisa. Eu acho que a gente tem que... Eu acho até importante a sua preocupação da gente partir do presente, Karl Marx partia primeiro do chão da história, matéria da matéria, para chegar às ideias. Hegel partia das ideias para se chegar à matéria. A nossa história é isso, é o momento presente, então deve despertar. Mas a gente sabe que existe também um conteúdo que já foi projetado, já foi dado sugestão para se trabalhar no primeiro ano, no segundo e no terceiro, não é? Mas nada impede, por exemplo, no segundo nós começamos trabalhando um capítulo chamado *mundo*, que a gente vai vendo as visões metafísicas, dos conceito de essência, mas mesmo assim a gente vai trazendo hoje para o dia a dia: como é que nós podemos entender hoje o que é a essência; tudo que existe tem uma causa; como é que podemos entender a ciência hoje, a questão da causalidade? Será que estamos muito a isso? A teoria de Aristóteles, o que hoje ainda é contestado? Então, tem a física quântica aí trazendo outra interpretação, e é necessário que se traga o passado para o presente, para que o passado ilumine o presente, se possa entender e viver melhor esse presente.

ALEX: Última pergunta professor. Quais as maiores dificuldades que o professor enfrenta para dar aula de filosofia? O senhor já falou de alguns, por exemplo, a questão do tempo de aula, da realidade de alguns alunos e até mesmo da forma de ser de alguns alunos. Quais seriam as maiores dificuldades de dar aula de filosofia, fazer os alunos filosofarem, de trabalhar filosofia no ensino médio?

PROFESSOR: Olha, digamos assim, as maiores dificuldades que a gente tem, eu começaria aí, é questão também da leitura. A leitura que eu falo não essa leitura de a gente decifrar o texto, é uma questão de interpretar, de contextualizar, e nesse sentido há muita coisa a desejar, e a gente encontra dificuldade porque você trabalha os conceitos, o professor de filosofia trabalha determinado tema, mas isso requer uma leitura também. Eu sempre digo, não é com a minha fala aqui, não é conversando aqui com você só no contexto da sala de aula, você precisa lê isso aqui, você precisa em casa pegar seu livro e fazer uma leitura e exercitar. Então, a gente tem dificuldade porque, além da falta de atenção do aluno, ele é muito disperso. Assim, eu acho que o acúmulo de comunicação, de estímulos, digamos assim, comunicativos, de redes sociais, distância muito e o aluno ele perde o seu foco, a sua concentração, a questão da leitura. Uma dificuldade muito grande, também, é essa, a falta de hábito da leitura e nem querer. A gente sabe que, muitas vezes, os pais também são analfabetos ou semianalfabetos, não tem uma leitura. Aquele aluno chegou no primeiro ano sem ler nada e vai continuar. Então fica difícil nesse sentido. É uma dificuldade de levar o aluno a ler, a entender o que leu, o exercitar, estimular a leitura, que não é fácil. O professor precisa ser leitor e o aluno também. Para ele estimular um aluno leitor ele também precisa ser um bom leitor, e, também, estimular a leitura do aluno. Eu tinha um aluno que dizia: hoje, professor, o senso comum está demais, se referindo aos alunos que estavam bagunçando, ele era um aluno que se destacava, mas já saiu da escola. Então as ideias filosofia, digamos assim, para trabalhar um pouco... Não se trata de desvalorizar o senso comum, mas analisar, aprimorar, e a ideia corrente é essa de achar que estudar, refletir e pensar... prefere entregar uma atividade de qualquer jeito, um trabalho de qualquer jeito. Em uma prova ele tem 2 horas e em 15 minutos o camarada faz 3 provas, de filosofia, biologia e matemática e fica aperreando para ir embora. Então, há uma cultura do não estudo, da não leitura, a falta de hábito, não é? Isso gera muita dificuldade, porque nós sabemos que leitura, ler e escrever, são situações importantes para você entender o *status quo* e buscar uma mudança. *[A escola falha, o senhor acha, nesse sentido de intervir nessa...]*. Acho que falha, mas é uma situação bastante complexa. Estou falando da escola que nós pegamos alunos que vieram da escola pública, que foi até o 9º ano e, além do problema de idade/série, aquela coisa se o aluno tem 12 anos ele já tem que pular não sei para onde. Então não há mais aquela sistemática da gente começar alfabetizando, a criança só

passava para a outra série quando aprendesse a ler. Isso, hoje, deixa muito a desejar. É tanto que nós geralmente os alunos vão passando de uma série para outra pessoa, o professor vai e empurra e esse aluno. Não, ele já tem 12 anos, se não passar o aluno vai se desestimular, vai abandonar a escola. Então, a escola vai fazendo isso, não tem... Há uma engrenagem assim, mesmo que o professor queira fazer eu acho que é difícil levar o aluno. Então a escola peca nesse sentido, pois há todo uma engrenagem, um sistema que favorece isso. *[Filosofar se torna muito mais difícil, não é?]*. Se torna muito mais difícil. O acompanhamento em casa, a gente sabe que não tem. São crianças, as vezes, que nem mora com os pais, ou os pais são muito ocupados. Não há um acompanhamento do filho, uma cobrança. Então isso vai levando, tem a cultura da não leitura. Não acompanhar a atividade do aluno, tirar um tempo para estudar e ler alguma coisa em casa.

ANEXO C - ENTREVISTA Nº 3

ALEX: Professor, qual importância do ensino de filosofia para a sociedade? Você acha que o ensino dela no ensino médio é importante para a sociedade? Se sim, porque, ou você acha que o ensino de filosofia é mais importante para a individualidade do aluno, do que para a sociedade? O que é que você pensa?

PROFESSOR: Ok. Inclusive com os próprios alunos eu brinco muito a respeito disso, assim... nas primeiras aulas, nos primeiros nos, que eu dou somente uma introdução à filosofia, aí eu brinco com eles e faço essa pergunta, que cai na bimestral né: qual é a importância da filosofia, se serve e para quê? A resposta na bimestral é que serve para toda vida que você vai pensar. Porém, se analisa um pouco melhor isso, se vai atrás das sutileza, você não precisa fazer filosofia para pensar, todo mundo pensa né? Só que filosofia é um tipo de pensamento específico, como qualquer outra ciência, embora tenha essa discussão também se filosofia é ciência e onde ela se encaixa. Na introdução que eu faço com meninos no primeiro ano, a gente mostra o surgimento da filosofia, um tipo de pensamento específico ocidental lá na Grécia antiga, a primeira forma de tentar explicar os fenômenos naturais através de outra capacidade natural que é a racionalidade humana. Então isso é a importância histórica dela, um grupo de filósofos, um grupo de estudantes, um grupo de professores de filosofia reenvidacam essa importância, que a filosofia é importante por ser a mãe das ciências e porque foi a primeira forma de se explicar os fenômenos naturais através da racionalidade e aí, a partir de então, já na modernidade, se subdividiu nas várias ciências que gente tem hoje. Hoje, sobre tudo depois do movimento, no brasil especificamente, de professores e educadores de reintegrar a filosofia ao currículo escolar da educação básica, sempre se reinvidicaram a ideia de que a filosofia é importante para se pensar a sociedade. Volto novamente a afirmar: você não precisa fazer filosofia para pensar, todo mundo é capaz de pensar, mas isso se reinvidicava para poder aumentar a importância da filosofia. Que ela é importante para pensar a sociedade, para pensar de modo crítico, para melhorar a sociedade e por aí vai. Eu não sei até que ponto pode se dizer isso, que só a filosofia te proporciona o pensamento crítico, você pode ter

pensamento crítico sem filosofia. Porém, a filosofia é importante como história do pensamento ocidental, e isso vai proporcionar para o estudante da educação básica um nível de cultura para ela entender que, a forma que ela pensa hoje, não necessariamente é a única ou é a mais correta, que vai permanecer isso. Pode ser que a algum tempo isso mude. E ela foi de uma forma na Grécia antiga, foi de outra forma na idade média, foi de outra forma na modernidade e é hoje, na contemporaneidade, de outra forma. E dentro de cada tempo existe várias subdivisões de formas distintas de pensar. Então, se tem uma importante na filosofia é um anti preconceito, porque que vai mostrado que o ser humano vai pensando de variadas formas no decorrer do tempo e que as para as pessoas isso funciona como um enfrentar preconceitos, de achar que existe uma única forma de ver o mundo, uma única forma de pensar.

ALEX: Então ela é mais importante para o indivíduo ou para a sociedade?

PROFESSOR: Aí chegando nessa questão, vai variar conforme a sua concepção de sociedade. Para os liberais, a sociedade é um de indivíduos agindo única e exclusivamente em função da sua própria individualidade, essa individualidade acaba provocando o bem para a sociedade. Então nessa concepção, se é bom o indivíduo é bom para sociedade. Nesse sentido específico eu concordo, porque se ele está bem, está pleno e está feliz, ele vai executar ações boas para a sociedade. Então, nesse caso, é bom para o indivíduo e boa para a sociedade, pois ajuda a sociedade, como um todo, a ser culturalmente mais enriquecida, inclusive, muito provavelmente, vai dar fruto inclusive tecnológicos que uma sociedade de cultura mais empobrecida.

ALEX: Essa questão dos preconceitos, que você colocou como se fosse uma... [especificidade da filosofia], a importância que a filosofia entraria nesse ponto. Outras disciplinas não poderiam fazer isso não, como você colocou essa questão da história de verificar formas de pensamento diferentes durante a história, essas subdivisões, como você colocou, por exemplo a história. Outras disciplinas não poderiam fazer isso no lugar da filosofia? Que aí eu me pergunto, será que a filosofia não teria outra coisa a mais? Você pensa desse tipo ou continua nesse pensamento?

PROFESSOR: Não há razões para julgar que a filosofia ela tem a prerrogativa de enfrentamento dos preconceitos. Obviamente não. Outras disciplinas podem fazer isso também. Nesse sentido específico que eu coloquei é de que a filosofia ela mostra as variadas formas de se pensar. Se o seu pensamento hoje é de uma determinada forma não significa que ele vá permanecer o mesmo ou que o anterior era errado. Inclusive nos primeiros anos, quando vão tratar da relação entre filosofia e mito, você não diz que o mito era errado ou que era mentira, você fala que era uma forma possível naquele momento de explicar um fenômeno natural, aí depois vem a filosofia que para com uma narrativa sobrenatural e vai para racional. É uma qualidade que, supostamente, todos os seres humanos têm.

ALEX: Qual o papel do professor de filosofia? Você acha que, diante disso que você colocou... qual o papel do professor de filosofia, especificamente, para esses alunos do ensino médio? Você acha que ele tem um papel diferenciado, ou não? No caso, poderia ser qualquer profissional, como um profissional da área de história, um profissional da área de Ciências Sociais? Você acha que o professor de Filosofia ele tem um papel específico ou não. É uma reflexão mais mesmo sobre essa questão do papel do professor de Filosofia na Educação Básica, no ensino médio.

PROFESSOR: Para falar da Educação Básica educação é necessário falar onde o professor da educação básica é formado, na Universidade. Na universidade tem esse processo de hiperespecialização. Você estuda, estuda, estuda até saber muito de um assunto específico. Na educação básica o que se exige é o contrário. Se exige a transversalidade, e tem um outro que eu não recorro no momento, quando você dá para trabalhar várias áreas... [*interdisciplinaridade*]. A interdisciplinaridade, né. Então, na educação básica você exige do professor o que na faculdade foi exigido especificando o conhecimento dele, né, que aqui ele saiba de muito. Então na educação básica é isso, você tem que ser o mais amplo possível. E aí não se exige especialização. Claro, por isso educação básica. Mas aí fica complicado, porque o professor da educação básica foi aluno na universidade, e na Universidade ele passou no mínimo quatro anos se especializando em um assunto, então ele chega aqui e ele tem que ser amplificar o leque de conteúdos dele. Fora isso, esse é um dos problemas, tem também o fato de que... o papel do professor, né... Primeiro, como se exige interdisciplinaridade, os gestores da educação básica imaginam que se você é da área de ciências humanas, se você é de geografia você pode dar as

outras disciplinas todas, se você é de filosofia você pode dar as outras disciplinas todas. Em princípio, desde que seja uma área afim e você consiga estudar o assunto que não for do seu domínio, ok. Pode até ser. Mas quando você analisa com um pouco mais de profundidade, quanto mais ele for especializado melhor, porque aí ele vai ter mais recursos pedagógicos para seduzir o aluno. Na Paideia grega a sedução era importante. Então, na educação básica o professor tem que chamar a atenção do aluno, não é uma discussão só intelectual ou apenas mostrar um conteúdo. E aí chega a importância, se você é só o técnico, e tem aquele conteúdo que passa, ou você tem fazer além disso, você tem que chamar a atenção do aluno. Na Grécia antiga era sedução. Na Paideia grega você tinha que seduzir o aluno; agora, você tem que fazer tipo uma espécie de sedução também: chamar atenção do aluno, tornar-se mais que um mestre, torna-se companheiro do aluno, tornar-se amigo do aluno. O termo técnico para isso é empatia, colocar-se no lugar do aluno. *[Mas é só função do professor de Filosofia ou de todos?]*. Na verdade, de todos. *[Mas o professore de filosofia teria alguma especificidade diante disso ou não?]*. Imagino que não. Não vejo especificidade no professor de filosofia na questão de seduzir o aluno. A única especificidade é que, normalmente na Educação Básica, os alunos têm mais facilidade em aprender as ciências humanas do a exatas ou biológicas, e até letras. Como eles acham mais fácil essa disciplina, eles, quase por consequência lógica, gostam mais dos professores de humanas do que das exatas, das biológicas. Como eles acham difícil eles associam essa dificuldade da disciplina a pessoa do professor e da professora. Como eles acham mais fáceis as humanas ou tem mais facilidade, eles associam essa questão da facilidade, ou mesmo de prazer, a própria pessoa do professor ou da professora.

ALEX: Mas você não acha, então, que tenha relação com um problema especificamente, como a questão da empatia com os problemas das ciências humanas ou os problemas filosóficos em relação aos problemas das ciências da natureza? Não poderia ser essa a razão da empatia do aluno, em decorrência dos problemas filosóficos que o professor de filosofia trabalha em sala de aula serem, de certo modo, mais importante que os problema das ciências da natureza, seria somente a questão da comodidade - não sei se seria um termo interessante para o que você falou, já que está sendo mais cômodo e está me dando mais prazer, eu vou para aquela situação. Isso no sentido mesmo de desejo, como você colocou.

PROFESSOR: No caso das afecções humanas e da psicologia mesmo, a gente é feito para buscar prazer. Facilidade é um tipo de prazer. E aí, como eu posso compreender aquele que o professor está dando, e aí eu compreendendo aquilo eu acho aquilo fácil, e achando aquilo fácil me dá uma sensação de prazer. É fácil, me dá prazer, como eu compreendi eu me sinto uma pessoa inteligente e apita. Isso tudo, no conjunto da obra, fica uma coisa interessante para o aluno. Me parece que as questões que as humanas trabalham, não todas as questões, porque é uma gama extensa de problemas, mas as questões que as ciências humanas trabalham são mais próximas do cotidiano dos alunos do que as exatas, do que as biológicas e até mesmo do que as letras. Você apresenta um texto clássico nas letras, você apresenta um texto clássico para o aluno, ele dorme na sala. Neste exato canto aqui, eu estava aqui e sempre tenho alguns intervalos, e fico fazendo alguma coisa. Ou lendo ou corrigindo prova. E aí, nessa primeira sala aqui, o professor de letras estava falando sobre tragédia grega. Então daqui eu estava escutando e estava me maravilhando, mas você vai olhar o aluno não faz sentido algum para ele.

ALEX: Então o papel do professor, aí, é de transformar isso de outro módulo, de afetar o aluno, como você estava dizendo, é importante. É isso, nesse sentido, que você estava falando?

PROFESSOR: Então, nesse sentido, não é que seja o papel... quando se coloca essa palavra o papel do professor é contextualizar para o universo, que é outra palavra também muito comum entre os educadores, sobretudo os burocratas, não o professor que esta em sala de aula: o papel do professor é contextualizar os assuntos para o universo sociocultural do aluno. Quando você fala que esse é o papel parece que é uma obrigação, obrigação do professor. Quando o professor consegue fazer isso, e nem todo conteúdo é contextualizável, mas se o professor consegue fazer isso, ótimo, muito bom. Mas se ele não consegue e ele passa o conteúdo na forma que está no livro ou de forma que ele foi ensinado, também não é um defeito dele. Mas quanto mais ele consegue contextualizar para o universo do aluno melhor. Só que, se eu pego uma tragédia grega e contextualizo para a periferia do Jangurussu, só que o aluno compreende quando eu contextualizo mas não consegue fazer o movimento inverso, compreender quando se rebusca os conceitos. Quando você consegue fazer esse duplo movimento, ok, mas se você só pega a tragédia grega e transforma em briga de facção você não está educando o

aluno e faz com que ele continue conhecendo somente o universo dele. O papel do professor é fazer esse duplo movimento, mesmo que agora ele não tenha maturidade, porque quando ele tá de 15 a 18 ele não tem maturidade para reconhecer. Mas com certeza esse jovem que escutou tragédia grega e aqui agora não deu muita atenção, quando ele terminar o ensino médio e tiver ou trabalhando na faculdade ele vai lembrar: pô, essa aula foi muito legal, foi muito boa, me deu cabedal cultural. E o papel do professor é educar o aluno, ser especialista na sua área: filosofia, geografia, história, matemática... o que quer que seja a disciplina. Respeitar a matriz curricular e passar esses conteúdos. Se ele consegue pegar esse conteúdo e fazer esse duplo movimento de contextualizar para o universo cultural do aluno e depois levar esse aluno para outro universo cultural, o universo cultural da disciplina, ok, melhor ainda. Mas quando fala que o professor é obrigado a contextualizar tudo, eu tenho sérias restrições quanto a isso, porque nem todo conteúdo é contextualizável, e quando é as vezes tem perda, perda conceitual, perda de sentido.

ALEX: Então você considera esse é o papel do professor, essa questão de procurar essa ligação histórica entre o presente e, de certo modo, com o conteúdo que ele está trabalhando, no sentido de modificar o aluno, ou no sentido unicamente de possibilitar que ele tenha um arcabouço cultural, não modificando a subjetividade dele?

PROFESSOR: Mesmo que o professor tenha que ser o mais técnico possível e apenas passar a sua disciplina... se o aluno compreende minimamente aquela disciplina ele já muda a subjetividade dele. Ele já vai saber que H₂O é água, e vai saber molécula de hidrogênio e molécula de oxigênio. Isso já muda a subjetividade dele, é uma subjetividade que sabe pensar em nível químico o que antes ele só via como necessidade básica, beber água.

ALEX: Entendi. Ainda dentro dessa questão sobre o professor de filosofia, que você já começou a falar, você tem uma determinada concepção de filosofia hoje, sim? *[Sim]*. Qual foi a importância da Universidade na tua concepção de professor filosofia, ou ela não teve? Hoje, com a tua prática de ensino, a Universidade cooperou para além do conteúdo? O que você teria a falar sobre o papel da

universidade na tua formação como professor, especialmente na formação como professor de filosofia para o ensino médio?

PROFESSOR: Eu primeiro fiz bacharelado e mudei para licenciatura. E aí, quando terminei a licenciatura, tentei o mestrado. Aí, concomitantemente, eu fiz o mestrado e trabalhava aqui. Daí, lá universidade é que meus professores me perguntavam como era a experiência de ser professor da Educação Básica. Primeiro, do ponto de vista do conteúdo, a universidade foi fundamental, do ponto de vista formal e legal. Eu não posso ser professor se não tiver um certificado dizendo que eu passei pela universidade. Junto a isso, o enriquecimento do ponto de vista cultural: as leituras que fiz, os professores que tive, até os professores ruins foram fundamentais, porque aquele que a gente chama de professor ruim são os melhores, porque dizem: está aqui o texto, vá lá e estude. Porque o aluno em qualquer nível gosta, ela gosta que o professor entregue tudo mastigado, que ele dê aquela aula magistral e que ele compreenda tudo. Quando o professor chega e diz que tem tal texto lá na xerox, vá lá e leia, você diz: égua, que professor ruim. Mas na verdade ele está sendo muito melhor, pois uma prática fundamental da filosofia é ler, você tem que ler. Quando apresento aqui para os meus alunos e digo que eles têm que ler ele já ficam cabisbaixo, porque o brasileiro médio não gosta de ler. Mas enfim, do ponto de vista legal, quem que ter o certificado; do ponto de vista de me proporcionar a capacidade intelectual e técnica de ser professor, também. Agora, do ponto de vista de ser professor da educação básica, quem me ajudou muito mais do que a universidade foi o projeto social que eu trabalhava, lá no banco Palmas, e lá tinha a parte social que tinha cursos para a juventude. E aí essa parte de cursos eu tanto coordenava quanto era professor. Então foi o meu primeiro contato lecionando cotidianamente, não apenas só em palestras, ou contando a experiência, ou participando de alguma aula de algum cursinho. Mas no Palmas eu tive essa prática cotidiana que me ajudou. Para a escola, aí você vê a discrepância entre o que é ensinado na universidade na parte de te ensinar a ensinar, a parte pedagógica da coisa mesma. Quando eu fiz a licenciatura a gente tinha as cadeiras técnicas de filosofia, pura e simplesmente, e tinha as cadeiras que a gente fazia na Faculdade Educação, que era para ensinar a ensinar. Aí as vezes eu tenho a impressão de que eles partem da pressuposição de que toda sala vai ter um Einstein, e diz o professor tem que cuidar do aluno, tem que prestar atenção no aluno, tem que ver aquele

aluno que tá lá e que não está muito prestando atenção, que ele tem uma série de problemas, mas se você der atenção ele vai melhorar, vai ser o melhor do mundo. E a realidade não é essa. [Interrupção de uma coordenadora pendido ao professor para subir aulas, mas como ele precisava ver as atividades dos alunos preferiu não ir]. Vamos continuar. Então, assim, a faculdade de educação... eu não gosto do termo romantizar, porque o romantismo foi um movimento estético, cultural e filosófico muito importante, mas ela idealiza demais a realidade na periferia. E acaba sendo injusta com o professor, nesse papel do professor. O professor já estuda para caramba, já pega o ônibus lotado, já paga as coisas do próprio bolso, já tem problemas em passar só o conteúdo com a sala com 40 alunos bagunçando, e ainda assim tem que prestar a atenção naquele que está lá no fundão, que não tá fazendo nada e você tem que ir lá, e parar de dar atenção a todo o resto, e ir lá naquela pessoa e ser o psicólogo dela para saber qual o problema que ela está tendo porque ela pode ser o próximo Einstein. A faculdade de educação idealiza isso, e aí não prepara o professor para pegar uma sala lotada com um aluno com os mais variados problemas. E aí o que você tem que fazer? Tem que trabalhar uniformizando, obviamente, cada aluno vai ter sua especificidade. Vai ter, obviamente, seus problemas... mas o que é possível para o professor é trabalhar uniformizando o aluno como se fosse um único tipo de aluno e tentar ser o melhor nisso. Tentar realmente seduzir esse aluno. Primeiro o aluno tem que gostar de você. Se o aluno não gosta de você, primeiro, vai ser complicado porque ele não gosta de você e, segundo, ele realmente não aprende. Você tem mais facilidade de aprender com quem você gosta, sobretudo esse jovem não tenha a maturidade de separar... não, não gosto do professor, mas o professor dá o conteúdo que é o importante. Não. Eu gosto do professor vou assistir a aula dele, não gosto do professor estou nem aí para aula dele.

ALEX: Então quer dizer que essa relação... porque a pouco tempo atrás você falou dessa questão de companheirismo e até citou o termo amizade, e agora você está usando esse termo gostar, quer dizer então que isso potencializa, então, o processo de aprendizagem?

PROFESSOR: Inclusive segundo o Carl Rogers que é o *Tornar-se pessoa*, o psicólogo da educação americana. A gente ser humano, de modo geral, tende a aprender mais com as pessoas com as quais a gente gosta.

ALEX: Mas educação ela tem que se dar somente dessa questão, o ensino de filosofia especificamente, essa questão do prazer necessariamente ou a questão de um rigor tem que também está acompanhado disso? Porque eu fico pensando... eu queria perguntar para ti. Você acha que essa relação diferenciada do professor com o aluno, que estou usando aqui o termo amizade, pegando sua palavra, ela potencializa que o professor seja mais rigoroso e isso possibilite que o aluno se desenvolva, não vou usar o termo desenvolvimento, mas passou por um processo de subjetivação diferenciado, ou não? Essa amizade, essa relação, ela possibilita uma relação de aprendizagem diferenciada? Você já disse que sim. Mas agora eu fico pensando num sentido mais específico. Quando eu assisti tuas aulas você dava aula e as vezes levava o som e tratava de assuntos particulares, algumas vezes de alguma música, de uma situação específica, brincava com os alunos e sempre depois você passava uma atividade. Pergunta: essa relação de amizade, que eu percebo que você também tenta estabelecer na sala de aula, eu percebi, potencializaria essas outras atividades, como a escrita? É nesse sentido.

PROFESSOR: Obviamente, em outros níveis de maturidade, não é necessário você tentar essa aproximação afetiva. Na universidade você já está, subtende que você é adulto, você é maduro o suficiente. Você gostando ou não do professor, o professor vai dizer que tem um livro para ler, você vai ler e vai fazer a prova, o trabalho ou o seminário e ponto, você já tem maturidade para isso. E aí no nível básico você tem realmente tem que tentar essa aproximação. E aí você tenta essa aproximação e você... é a questão da autoridade do Foucault. Você tem autoridade junto ao aluno. O aluno gosta de você, sabe que você é legal e você passa uma atividade aí ele diz: não, eu vou fazer porque se ele tá pedindo para fazer é porque é importante. E aí ele faz. Nesse caso específico não é nem especificidade da filosofia. Se qualquer professor consegue essa aproximação afetiva você consegue ter esse nível de autoridade sobre o aluno, e aí isso acaba melhorando o desempenho acadêmico, emocional, técnico e subjetivos do aluno.

ALEX: Eu estou prestando atenção, professor, que na sua fala você dá uma importância muito grande a questão do conhecimento mesmo, do conteúdo... eu não sei se estou pensando errado, mas você está transparecendo isso para mim agora na entrevista. Dando uma atenção grande ao conteúdo, e essa atenção ao conteúdo ela acaba tocando, tendo seus efeitos, em outras áreas, como você colocou. Essa

questão de que se ele aprender um conteúdo vai mexer na subjetividade dele, em uma série de questões dele. Tu acha que a filosofia deveria se focar somente na questão do conteúdo ou deveria olhar outras coisas a mais? Eu fico pensando o termo mesmo que você colocou sobre os antigos, essa questão da amizade, essa questão de pensar os problemas do presente, e que esse pensar sobre o presente, na forma de um diálogo sei lá, sem uma metodologia específica, era o que muitos chamavam de filosofia. E aí te pergunto: você acha que o ensino de filosofia deveria focar nos dois ou dar mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos de filosofia?

PROFESSOR: Então, muitos dos meus alunos, sobretudo nos primeiros anos, eles tratam como sinônimos filosofia e opinião. E aí eu digo: opinião não é filosofia. A gente vive hoje, no mundo ocidental num modo geral, mas no Brasil sobretudo, a gente vive um momento em que qualquer pessoa quer ser especialista em todos os assuntos. Você acessa 5 minutos de internet e já quer ser especialista em tudo, e aí, você reivindica para sua opinião o caráter especialista, e isso é perigoso. E é que eu tento dosar conteúdo com a prática de pensamento, isso é Kant: não é possível ensinar filosofia é possível ensinar a filosofar. É uma ação, a ação de pensar de forma rigorosa. E aí eu digo, pensar de forma rigorosa é a filosofia, pensar de forma rigorosa através de conceitos é filosofia. Mas também é conteúdo de várias formas, porque quando você apresenta, sobretudo para um aluno de 15 a 18 anos, que pensar de forma rigorosa através de conceitos é filosofia, aí ele confunde com opinião. No contexto democrático qualquer um pode ter opinião. Fala qualquer bobagem e aí coloca no final: é minha opinião. Aí parece que todo mundo tem que respeitar isso por que é opinião de alguém. Os antigos, sobretudo Sócrates, era exatamente o contrário, a filosofia era uma ação de destruir a opinião superficial. Como você destrói uma opinião, mostrando o conteúdo da história da filosofia, as várias formas que foram se sucedendo de pensar. Pensar uma ação, pensar nos problemas cotidianos é sim filosofia. Mas até os problemas cotidianos tem literatura sobre isso. Não é o aluno achar que ele pode falar qualquer bobagem porque viu um vídeo, e isto está muito perigoso hoje, vi um vídeo do fulano de tal no youtube, de alguém que não tem formação alguma. Mas aí o aluno, porque estímulo visual junto com o estímulo auditivo é maior que só ler, então esses jovens veem o vídeo de alguém incapaz, tecnicamente inapto, mas esse jovem vê esse vídeo, reproduz e acha que está filosofando. Por isso a minha a minha insistência em mostrar o livro.

Esse livro que a gente usa aqui fui eu que escolhi, é o do Sílvio Gallo, *Experiência do pensamento*. Experiência é uma ação, mas tem que ler para conseguir vislumbrar a própria ignorância. Não achar que sabe, e a gente vive em um período em que os jovens estão muito arrogantes. Vivendo um período em que o país teve melhoras econômicas, melhoras educacionais, e esse jovem hoje aqui, que o cada jovem possui um celular aqui no mínimo 800 contos, e aí ele acha que o pensamento dele é a única forma correta de ver o mundo, é por isso que tem que ver a história. Quando você contraria e diz, sua forma de pensar não é a única e, talvez, nem seja a mais certa, esse jovem se senti ofendido. Por isso que eu mostro o livro porque o livro tem autoridade, tem autores, tem que ler. Mas é mais sim, concordo contigo, tem que dosar. A filosofia como experiência do pensamento rigoroso, e pensamento rigoroso não é opinião, e a filosofia como conteúdo: história da filosofia.

ALEX: Quando a gente cita o exemplo do Sócrates, havia de certo modo, ele destruiu a opiniões como você colocou, mas havia uma relação diferenciada com seus discípulos. Sim? [O professor concorda com o movimento da cabeça]. Tu acha de certo modo era uma atitude de cuidado do Sócrates para com essas pessoas, ou não? [*Com os discípulos?*]. Com os discípulos ou com que ele dialogava.

PROFESSOR: Com quem ele dialogava ele não tinha cuidado algum, agora com os discípulos sim. [*E o que é o cuidado que tu diz?*]. Os discípulos eles... o cuidado era esclarecer as opiniões. Não se era intencional, também, porque o que a gente vê na universidade é que o Sócrates ele não constrói quase nada né, ele é só um rolo compressor, sai destruindo tudo. Mas de qualquer forma ele tinha com os discípulos, com os amigos dele, uma forma que eu não sei precisar, alguma forma de cativar esse discípulo. Tanto que eles acompanhavam, pagavam as coisas para ele, cuidavam da loucura dele porque ele estava... não sei se o termo correto é loucura, mas cuidavam dele porque ele estava o tempo todo vivendo conceitualmente que as pequenas coisas práticas ele não ligava muito, tanto é que o levou a ser preso, julgado e condenado. Então, mas enfim, com os discípulos o cuidado era educacional, era pedagógico, era esclarecer as opiniões. Agora com quem ele dialogava eu que era pura ironia. [*Mas isso não educava o outro, esse outro que passava pelo processo de ironia?*]. Só conseguia inimigos. Como foi o fato, ele só conseguia isso. O meu autor, que é possível ter uma interpretação dele, que ele fala: a pessoa que é capaz de ser envergonhar ela ainda é educada. Quando você

envergonha a pessoa publicamente, e ela fica com vergonhada daquilo, de uma possível ação má ou de um pensamento ruim, ou de uma definição ruim, essa pessoa que se vergonha ainda dá para ser educada. Agora tem pessoas que não se envergonham, ficam é com raiva. Quem dialogava com Sócrates não tinha vergonha, ficava era com raiva. Então não tinha mais educação para aquela pessoa.

ALEX: Passando para o presente. Vamos pegar aí, e colocou a ideia de cuidado, anteriormente, esse cuidado pedagógico da questão do Einstein, como você colocou [...]. Vamos tirar essa ideia do cuidado que, como você colocou, que é passado pela pedagogia... Posso dizer que foi isso que você disse? [O professor concorda com o movimento da cabeça]. Pronto, vamos imaginar que essa ideia outra de cuidado seria um pouco do que o Sócrates fazia com os seus discípulos. Você que, se a gente pegasse ideia de cuidado, que também é aquilo que você disse, tem uma relação de amizade, você acha que ela deveria ser ou poderia ser uma possibilidade agora para aula filosofia no presente? Tirando essa ideia de cuidado como você colocou, na questão pedagógica que você fez uma crítica, mas partindo de uma relação de amizade, como você disse. Tu acha que seria uma questão filosófica, que é somente uma possibilidade... Deslocando isso para o presente no ensino de filosofia, o que você acha?

PROFESSOR: É uma possibilidade, mas não pode ser uma característica exigida de cada professor. Porque como é que você seduz todo mundo, através de uma personalidade cativante. Nem todo mundo tem personalidade cativante, Sócrates tinha, outros não tem. Você tem a sala com 40 alunos, aí não dá para você ter um tratamento individual cada aluno, mas se você cuida de si e tem uma personalidade cativante, você seduz a maioria. Se você consegue fazer isso, e eu tento fazer isso, ok, muito bom. Mas nem todo mundo vai conseguir ou nascer com essa personalidade cativante ou investir em si mesmo para se tornar uma pessoa cativante. Mas você que não acha é possível as pessoas mudarem, os professores, porque nós passamos, de certo modo, 4 anos na universidade para se formar. Para o professor ser licenciado, como você mesmo disse, no plano do conteúdo quanto no plano legal, e foi uma escolha sua ser professor. Você acha que o professor não deveria, de certo modo, por mais que ele não seja cativante, mas quando ele começa a perceber que ele vai entrar dentro da sala de aula, que ele não teria a possibilidade ou, de certo modo, o dever de se preocupar com isso?

PROFESSOR: Primeiro de tudo, a universidade é que deveria se preparar para exigir essa capacidade do aluno de licenciatura. Aí teria que fundir todas as licenciaturas com teatro, porque é teatro, psicologia, movimento, entender de psicologia humana, aí você tem também... Claro, na licenciatura a gente teve psicologia da educação, mas era uma disciplina, muito rápido e que... tinha uma professora que eu dizia que era desperdício de dinheiro público, porque ela só falava do gato dele. Eu acho que mantinham ela porque ela foi uma das fundadoras do curso, então ela estava lá a muito tempo. Mas mesmo assim. Eu tive duas disciplinas de psicologia da educação, essa foi insignificante e eu tive outra que a professora era muito boa, mas era muito rápido, 6 meses. E aí, ou você aumenta os anos da licenciatura, não só quatro anos ou mais, ou você diminui a especificidade técnica do seu curso e a mistura psicologia, teatro, porque você fica aqui na vida magistral é teatro. Eu sou extremamente tímido. Na minha vida pessoal eu não fico fazendo piadinha e brincando o tempo todo não, eu prefiro ficar sozinho e em silêncio. Mas na sala eu sei do meu papel, porque eu e impus isso. E aí eu tenho as brincadeiras, banco o engraçadinho, faço minhas piadas, subo em cima do birô, e as vezes até a contragosto da direção, porque subir no birô é contravenção. Fiz muito isso, mas é teatro. E aí, fui do movimento social, usuário de movimento social. Aliás, fui aluno de projeto social. Tinha educadores sociais que eu ficava olhando e o cara era um *show men*. Ficava dizendo, esse cara é massa, eu quero ser assim. *[Mas esse professor interferiu na tua subjetividade, que te estimulou, de certo modo, a querer ser assim?]* Sim, mas não foi na universidade. *[Mas a universidade deveria ter essa atenção?]* Se vai exigir do professor que ele tenha personalidade cativante o suficiente para chamar atenção e seduzir o aluno, a própria universidade tem que proporcionar as ferramentas, e as ferramentas são essas, e ela não proporciona. *[É uma crítica, então, que você concorda?]*. [O professor concorda com o movimento da cabeça].

ALEX: Você concorda que é só através do cativar... eu vou voltar aquela história do Sócrates...

PROFESSOR: O Sócrates era o quê, a personalidade dele cativante, era o cara que não estava nem aí para nada, falava as coisas que a galera queria dizer, mas não tinha coragem, expunha as autoridades em cada assunto ao ridículo, andava com os pés descalços, não tomava banho. Isso torna, o conjunto da obra, cativante.

ALEX: Pois é, eu fico pensando se essa questão da Amizade esta somente na questão do cativar, relacionada com o prazer, como você tinha colocado no começo. Será que, eu acho que possa estar até fugindo do assunto, mas daqui a pouco vou voltar e acho que essa pergunta pode ajudar a entender o teu pensamento. O Sócrates, nessa relação com os alunos, agente de certo modo acabou concordando que ali havia uma relação de amizade, sim? *[Sim]*. Mas será que nessa amizade, geralmente, havia só que a cativação. Não poderia ser que naquele que está dialogando ou se relacionando com Sócrates está ali aprendendo, se modificando e tudo, mas na verdade muitas das coisas que ele sente não é esse prazer, somente por estar ali e estar aprendendo, mas na verdade está passando, devido ao processo de ironia do Sócrates... de toda essa raiva que ele sente, mais ele percebe que aquele jogo ali do Sócrates é um aprendizado. Será que não é possível a pessoa se propor a aprender não necessariamente pela questão do prazer, mas por uma questão... e aí eu fico pensando nisso com o professor de filosofia na Educação Básica. Porque eu fico pensando assim, os outros os professores têm uma proximidade... Na tua fala muito foi muito ponderado ao colocar, das perguntas que eu fiz, você acabou meio que universalizou para todos, mas não específica do professor de filosofia.

PROFESSOR: Pois é, eu acho que quanto mais maduro o aluno é, mas ele consegue se autodeterminar sem interferência externa, porque quando você seduz o aluno ele está sendo determinado por uma interferência externa, no caso do educador, do professor. Quando ele diz assim: não, eu vou lá porque eu quero aprender, isso já é um nível de maturidade grande. Então... a gente tem alguns casos aqui. Esses alunos são, na minha percepção, 3 ou 5 alunos de cada turma, que serão os bem-sucedidos academicamente. *[Mas o professor não pode interferir nesta maturidade no próprio âmbito da escola?]* É bem complicado, porque um professor só não... Aliás, eu acho que maturidade ninguém interfere. No nível de maturidade você não tem uma interferência direta, você pode influenciar, ou conversando, dando exemplos, incentivando ou premiando, mas é um princípio interno e é, claro, crescente ou decrescente. Tem gente que vive a vida inteira e permanece imaturo, tipo o atual presidente do Brasil, e tem gente bem jovem que tem um nível de maturidade alto. Sei lá, cuida da tua casa, cuida dos irmãos menores, pensa na família ante de pensar nele mesmo, esses são o que salvam o

dia do professor. Mas é possível sim o aluno se alto determinar. Agora, se o professor o professor ou outros professores conseguem, na escola básica, fazer isso diretamente, não creio. *[Você não acredita ou pensa que é muito difícil?]*. Não é relação direta. Tipo, eu ponho 10% de incentivo e a pessoa vai me responder com 10% de maturidade. Não, é assim, eu estou ali o tempo todo incentivando e, quando ela quiser e conforme o nível de maturidade dela, ela vai me responder.

ALEX: Vou passar para outro ponto, professor, eu a questão das tuas práticas, certo? Eu observei, como eu já te falei, essa questão da escrita. Você dava a aula a seu modo e depois você sempre passava alguma atividade. Você acha que essa atividade que você passam ou no geral a que os professores passam, elas interferem realmente na subjetividade do aluno, no processo de desenvolvimento filosófico do aluno? A escrita da sala de aula, e aí você pega a sua própria experiência, pode ser na universidade, mais a que você exerce dentro da sala de aula. E aí eu falo porque sempre vi quando você dava a aula... e eu fiquei te acompanhando em turmas no ano passado do 2º no ano passado, você tinha duas horas aulas e deixava uma aula para atividade. É nesse sentido da escrita.

PROFESSOR: nos primeiros anos eu tenho só uma aula por semana. Então eu normalmente dou a aula e deixo a atividade para casa. Eles fazem quando eles querem. Aí na aula seguinte já começa dando os vistos e sigo a outra aula. Nos segundos e nos terceiros eu tenha duas aulas na semana, às vezes eu tenho sorte de ser seguidas, aí quando são seguidas são muito boas, dá para trabalhar alguma coisa. E as vezes são quebradas, podendo ser no mesmo dia, mas são quebradas, uma na primeira aula e outra lá na quinta, ou então em dias diferentes. Quando são quebradas são ruins, quando são quebradas em dias diferentes é pior ainda. Mas enfim, eu sempre dou uma aula magistral e a outra aula é deles irem no livro. Primeiro, porque eu sou um amante de livro. Eu acho que o livro é bom, é de qualidade, foi eu quem escolhi, então eles têm que ler. Segundo, mesmo que na hora eles não consigam compreender bem, que eles acham ruim, que ler é ruim, ou mesmo que eles não consigam interpretar, a leitura é algo que você só aprende fazendo. Eu não posso ensinar interpretação pelo aluno. Ele que tem que ir lá ler, ele que tem tirar as interpretações dele. Então, mesmo que, do ponto de vista do aluno, seja desagradável, essa parte, e eu tenho quase certeza que é, sobretudo na escola com salas pequenas, barulhentas, com calor, a gente tem que fazer isso. E

eu experimentei deixar para eles fazerem em casa e quase nunca eles faziam. Por isso que eu faço aqui na escola, porque na escola eu tenho um controle maior.

ALEX: Dessas escritas dos alunos, você já tirou alguma coisa a mais que poderia dizer: Alex, esse aqui foi uma reprodução do conteúdo que eu passo na atividade para eles reproduzir... Eu passo uma pergunta e eles reproduzem. Você geralmente lê tudo, dá uma atenção ao que eles escrevem, ou tu já vai com a ideia de deixarem eles fazerem...

PROFESSOR: Eu nunca corrijo eles. Tudo o que eles fazem eu considero correto. A não ser, o único momento em que eu corrijo, não sei se você presenciou, mas é o que eu chamo de aula doce. *[Você falou, mas eu não participei]*. Eles gostam muito. Pelo menos a maioria, é claro. Dependendo da maturidade vão gostar mais ou gostar menos. A aula doce é a aula que antecede a bimestral. Uma das atividades é a revisão, eu passo revisão do que vai cair na bimestral, que são 10 questões. Na aula doce eu coloco as 10 questões e cada um vai ao quadro. Daí aquele que se senti confortável para responder na frente, porque não pode responder da cadeira não, se levanta e vai responder. Se for a melhor resposta ganha o chocolate e se a sala toda quiser responder pode, porque é democrático e é competência intelectual, não é escolher. As vezes tem turmas que é muito legal, vem muita gente responder. Quando ele responder, ok, mais ou menos o que eu quero na resposta, eu digo: ok, essa é uma resposta maravilhosa. Quando não é eu corrijo, esse é o único momento que eu corrijo. Beleza, essa é uma resposta possível, mas eu não digo que está errada. A não ser que esteja muito errada mesmo, aí eu digo que não tem nada com nada. *[risos]*. Normalmente eu digo, é uma resposta possível, mas eu quero... Esse é o único momento. No mais, o que eles escrevem e coloco um visto e serve como atividade, porque uma das avaliações aqui são as atividades.

ALEX: Você já usou essas atividades ou o momento da aula doce para fazer outra coisa a mais ou não. Tipo: eu percebi que em uma fala tal fulano de tal pegou o que falei sobre a Simone de Beauvoir e falou sobre a questão tal... e você pegou o que ele falou e fez uma atividade seguida, ou geralmente tua lógica de trabalho é sempre essa? Já fez alguma coisa do tipo: eu sei que nessa sala tem alguma coisa diferente, e por isso vou pensar isso através de uma redação alguma coisa assim. Coisas que, quando você quer alcançar um objetivo do aluno, são feitas para isso?

PROFESSOR: Não. Diferentemente da aparência eu sou bem Caxias, é tudo planejado com uma semana de antecedência, só o que está no planejamento.

ALEX: Certo. Quando você possibilita aos alunos falarem as respostas deles, já teve em alguma delas que fale de uma coisa mais refletida deles, ou mesmo ética, que te atingiu ou ele usou para falar alguma outra coisa? Que naquele momento não estava falando só do conteúdo, mas queria se expressar?

PROFESSOR: Não que eu lembre e que me recorde. *[Geralmente eles acabem entrando somente na lógica do conteúdo?]*. mesmo eles dando a interpretação dele geralmente é conteúdo.

ALEX: Professor, você acha que se arrisca às vezes na tua fala na sala de aula?

PROFESSOR: Sim. E agora cada vez mais. Antes e estava no estado probatório e sempre pensava: não, estou no estado probatório e vou ter que refrear. Agora que já passou o estado probatório eu já me sinto mais confortável para expor a minha forma de lecionar. Isso vai desde a questão de fala até coisas insignificantes como ficar sentado no birô. Professor, em princípio, não pode sentar no birô. A escola não quer que o aluno sente no birô, mas eu chego lá e sento.

Alex: Tu acha que isso é da tua personalidade ou, a tua fala, por ser a fala de um filósofo, relacionada a filosofia, ela tem mais risco?

PROFESSOR: É um conjunto dos dois. Primeiro da minha personalidade que me fez escolher a filosofia, e a própria filosofia, não toda ela, mas tem uma parte dela que é mais combativa, mais crítica. E aí, dependendo da forma que você coloca, isso pode ser interpretado de variadas formas. Depois que você profere, dependendo do nível de cada pessoa, vai ter uma interpretação distinta. Mas apesar disso eu sempre tenho muito cuidado de sempre quando estiver falando de assuntos constratantes eu exponho, pelo menos, as duas versões.

ALEX: Mas você acha que a fala vinda do professor de filosofia ela corre mais riscos do que a fala vinda de outros professores?

PROFESSOR: Sim, sem sombras de dúvidas, porque a filosofia é a disciplina que vai tratar de ética, moral, política e economia. Assuntos que dominam a sociedade brasileira e são sempre permeados de paixão, e quanto mais paixão menos

racionalidade. Aí isso gera má compreensão, isso gera distorções de discursos, gera animosidades e até vias de fato, atualmente. Por isso, por conta desse conteúdo, ela já é perigosa já por isso. Você não pode falar de política na sala. Como, se eu dou aula de filosofia? Filosofia no terceiro ano é política, como que eu não posso falar de política?

ALEX: Você já chegou a evitar algumas falas ou alguns comentários devido a esse risco?

PROFESSOR: Eu lembro que no segundo ano, que eu dou aula de antropologia e falo de Beauvoir, e hoje a galera usa, incorretamente, o termo ideologia de gênero, que é um termo mal concebido por aqueles que não querem discussão de gênero. Então eu dou Beauvoir, que o gênero ele não é só biológico, mas ele é simbólico e cultural. Eu lembro que quando entrei aqui, isso em 2014, eu conseguia dar aula, hoje, dois 2 anos depois, eu consigo mais. Quando chega nessa aula tem sempre um adolescente de 16 anos que acha que sabe mais do que eu.

ALEX: Mas já interferiu na tua fala? Tipo assim: ia falar algo tal, mas por correr um risco eu parei e não falei.

PROFESSOR: Não. Que eu lembre não. Aí também, não nesse caso específico, por minha compreensão, por minha maturidade, que professor ele também vai amadurecendo conforme o tempo... Assim que eu entrei aqui também, eu sou ateu, então quando eu vou falar de filosofia na idade média, e eu tenho meus preconceitos com a filosofia na idade média, eu escrevia Deus com “d” minúsculo. Aí uma aluna chegou para mim e disse: professor, eu me sinto desconfortável o senhor falar assim. Eu me perguntei por que eu estava fazendo isso, imaturidade. Nesse caso eu mudei a minha forma de lecionar por conta dessa aluna. *[A fala franca dela mudou seu jeito de ser]*. Pois é, e não foi combativa, ela chegou para mim e disse: professor, eu me sinto desconfortável quando o senhor fala dessa forma de Deus. Aí eu: é, você tem razão. Isso me fez amadurecer também.

ALEX: Ela se sentiu a vontade de falar isso para você, e é isso que eu perguntei, que acho que você já falou, mas vou em outras palavras perguntar: alguma vez você não ficou à vontade de falar algo porque tinha um determinado grupo de alunos e acabou, de certo modo e por causa deles, não falando?

PROFESSOR: Não. Até agora não. Tirando esse caso, mas aí foi por maturidade, e não por não estar confortável. *[Mas aí foi ela falando para você e não você falando para eles]*. Até o momento não. Eu tô pensando já, nesse semestre, mudar a abordagem da aula, mas até o momento não.

ALEX: Mas isso é estratégico teu também, não é? Porque você disse assim: Alex, eu pego, quando eu entro no assunto, eu tento deixar bem claro 2 pontos para poder não entrar no conflito, de certo modo isso é estratégico. *[Sim]*. Quando tem algum assunto capcioso, polêmico, sei lá como você colocou, de ética, política e tal... Você acha que você cria, de certo modo um jogo, uma estratégia, para poder usar essa fala, pegando esse exemplo, sim ou não?

PROFESSOR: Sim. Inclusive, nas minhas redes sociais, eu assumo minhas posições ideológicas e políticas, mas na sala de aula eu não assumo, na sala de aula eu sou professor. Obviamente eu tenho as minha opiniões, as minha concepções ideológicas e elas vão para onde eu for. Mas na sala de aula, se for dar um assunto, tipo de gênero, que é complicado, eu falo: do ponto de vista biológico, Ok, só existe 2 sexos, mas do ponto de vista cultural, simbólico e, segundo tal autor, há outras possibilidades. Sempre faço esse jogo né, do ponto de vista político também. Acabou de ter as bimestrais, e nela tinha os contratualistas e Locke, considerado o pai do liberalismo, e eu explico o que é liberalismo, lá na fonte, e não no YouTube. E aí na mesma bimestral, que é logo depois, vem Marx e as crítica a esse estado liberal, aí eu mostro as duas posições. Eu consigo tratar desses assuntos sem angariar a raiva no adolescente, porque ele vai ver lá o ver o Youtube dizer: veja o que o seu professor não sabe mostrar, não é?

ALEX: E por exemplo, quando ele chega nesses assuntos: professor, e o que o senhor acha sobre essa questão do gênero, ou então, professor o senhor é ateu?

PROFESSORA: Eu resguardo. No caso do ateu eu respondo: sou ateu, mas não sou um ateu chato que diz que Deus não existe. Aí eu explico: tecnicamente eu nem sou ateu, sou agnóstico. Aí eu explico o que é o agnosticismo. Sigo a minha vida tranquilo, continuo fazendo as coisas boas, continuo dando uma aula boa, continuo pagando meus impostos... e sendo o melhor professor que você conhece. *[risos]*.

ALEX: Interessante. Estamos chegando no final. Sei que você está falando mais do que eu. Já vi você tomando uns 3 goles de lágrimas aí. [risos]. Isso aqui é sedução de aluno. [Eu prestei atenção nisso, na questão das Lágrimas de alunos, porque é uma questão estética, né? É uma questão de estética que, eu acho que você... não sei se isso você faz pela sua concepção filosófica de mundo, quando você falasse a questão do desejo, dos prazeres, da sedução, eu não sei se quando você fez isso você estava amparado n concepção. Isso se refere também as músicas que você coloca, quando você toca em assuntos mais do dia a dia dos alunos. Não sei se você é desse jeito ou se é influencia lá da sua experiência do banco palmas... *[É tudo estratégico. Nada é aleatório, é sempre pensado]*. Interessante. Sobre o presente. Você acha que o professor de Filosofia deve pensar o presente, deve expor isso dentro da sala de aula, como deve expor? É papel da aula de filosofia, o filósofo deve fazer isso? Como é que tu pensa essa questão de pensar o presente, a atualidade, tanto como filósofo como na aula de filosofia.

Sobretudo quando a filosofia ainda não tinha a dignidade de cair nos vestibulares, de cair no Enem, se dizia que o papel da filosofia era mostrar a realidade, mostrar a atualidade, prever os temas que ia cair na redação... Eu concordo, acho que a filosofia deve pensar o presente, é um instrumento fundamental para se pensar o presente, mas se pensar o presente do ponto de vista histórico. Vai passar um tempinho e depois vai acontecer de novo, e de novo... recorrer a história da filosofia para mostrar que o que acontece hoje, no presente, não é nenhum absurdo. Tipo, um jovem da rua A arrancar a cabeça do jovem da Rua B, aí você diz: isso é o fim do mundo. Será que é o fim do mundo? Pode até ser que seja o fim do mundo, mas não por isso, porque em toda a história os seres humanos organizados em grupos armados fizeram isso com o grupo inimigo. E como resolveram lá e como a gente pode resolver agora? Resolveram lá com mais violência ou com outras estratégias? Essa é a forma que se deve pensar, não só pensar na pura atualidade, porque pensar na pura atualidade, eu acho, que é ausência de pensamento. Você pensa na pura atualidade e recorre ao passado para poder se planejar o futuro. Planejar o futuro e tentar executar ações no presente, para que o futuro seja melhor ou menos pior. *[Ou desconstruir todo o passado?]*. É porque é outra coisa que é perigoso, o termo, de modo geral, para desconstrução, geralmente é para destruir preconceitos. Só que aí está tendo outro termo chamado revisionismo, que é para você dizer

qualquer coisa, como dizer que o movimento nazista é de esquerda. Você revisional a história e diz qualquer coisa. E isso, tanto revisionismo quanto desconstrução... Desconstrução é um termo interessante, criado pela esquerda para desconstruir preconceitos; a direita cria o revisionismo para rever a história e dizer o que eles bem entendem, sem ter embasamento teórico. Pensar na pura atualidade é isso, para acabar com a teoria, aí eu posso dizer qualquer coisa.

ALEX: Que é uma estratégia de poder, não é? *[Sim]*. Professor, quais as maiores dificuldades de ser um professor de filosofia, de dar aula de filosofia, e aí você pode pegar no geral, tanto subjetiva, quanto de formação, quanto de alunos, quanto de estrutura. O que você puder falar para eu entender melhor qual a dificuldade... Se é difícil, não é, se não é. Se é difícil, se tem alguma dificuldade em dar aula de filosofia, de ser professor de filosofia.

PROFESSOR: Primeiro, do ponto de vista do próprio aluno, não sei se em outras experiências ou outras escolas tem filosofia no ensino fundamental, aqui só tem a partir do médio. Só que aluno vem passando o fundamental inteiro sendo passado por conselhos, por conta de uma concepção pedagógica que você aí reprovar o aluno e isso traumatizá-lo. Aí você vem passando o aluno e ele chega no primeiro ano do ensino médio e ele não consegue escrever, se quer, não consegue escrever. Ainda mais ter pensamentos conceituais minimamente críticos. A primeira dificuldade é o próprio aluno. Do ponto de vista marco, a sociedade brasileira não tem valorizado a educação de modo geral, basta ver as falas do atual presidente, as escolhas de Ministério da Educação e a importância que eles dão a esse ministério. A educação, de forma geral, não tem sido valorizada. Dentro da educação tem a filosofia, que é menos valorizada ainda... *[Por que a filosofia é menos valorizada?]*. Porque não é uma técnica. *[Na prática, como é que ela é menos valorizada que as outras, objetivamente?]*. Ok. Uma aula por semana no primeiro ano de 50 minutos, o que você faz com 50 minutos? Ou então, no segundo e no terceiro, duas horas por semana, 1 hora e 40 minutos, então é muito pouco. Para você trabalhar uma tradição de pensamento ocidental de 2500 anos. Hoje já tem, dentro da história da filosofia, pesquisa da área asiática e africana... Então esse conhecimento está se expandindo. Isso, do ponto de vista prático, mostra como o ensino de filosofia não é valorizado. Isso nas escolas públicas, que você passa via concurso. Na escola particular é menos ainda. Como é que ela não é valorizada, quando o governo, eu

não sei o termo técnico, mas ele edita, faz uma norma, não sei, dizendo que todas as disciplinas não são obrigatórias, com exceção de português e matemática, as disciplinas que os organismos internacionais usam para medir o desempenho do aluno. Então, quando faz isso, diz que somente essas duas são obrigatórias, no momento em que não tiver tempo, não tiver dinheiro para contratar os professores das outras disciplinas, tenho certeza absoluta que a primeira a ser dispensada é a filosofia, como já foi no período de ditadura cívico-militar brasileiro. É dessa forma que ela não é valorizada. Do ponto de vista da estrutura em escola pública em periferia, as estruturas são sempre muito ruins. A gente estar vivendo um período de aquecimento global que o presidente americano nega, e o brasileiro também. Mas gente que não tem ar-condicionado sente, né. Tem o aquecimento e são salas são lotadas, porque a educação pública ela é universal e, no momento que o aluno chega aqui dizendo que ele quer estudar, mesmo que ele não queira, tem que matricular. Aí são salas lotadas com 40, 50, e o ex ministro da educação queria 60. Não tem ar-condicionado, muito quente e tem esses ventiladores barulhentos, que parece um helicóptero. Ou você dá aula, tudo muito barulhento e muito calor... Eu tinha um professor que dizia que era impossível pensar no calor... Então, tudo muito barulhento, no calor, o próprio aluno também barulhento... Ou você dá aula ou você desliga o ventilador e fica numa sauna. Além disso, você quer fazer uma aula diferenciada com filmes, data show... As escolas sempre têm, mas está faltando. Tá quebrado ou é um para escola toda, você tem que pedir com antecedência e, mesmo assim, quando você tem você uma aula de 50 minutos você gasta 10 minutos montando. O interessante é você ter uma sala e você chegar lá e só conectar o seu pendrive ligava e pronto, você levava o aluno para essa sala. Do ponto de vista de material, nem sempre o que você quer usar tem no livro, você quer tirar uma xerox ou outra coisa, as vezes está faltando papel, a máquina está quebrada. Do ponto de vista da aula de campo, você solicita um ônibus a Seduc e nunca tem. Se você não tiver contatos, e é contatos políticos mesmo, lá dentro da secretaria, você não consegue ônibus. As vezes eles dizem que manda, mas não manda. Quanto mais você fica com o aluno dentro da sala pior é, porque nos lugares onde o desempenho acadêmico é melhor nos lugares onde o aluno ele intercala sala, teoria e prática de alguma coisa, não importa o que seja. Vai levanta, sai da sala, vai para uma oficina, vai para a educação física, nunca é só sentado, só sentado lendo. *[A mobilidade do corpo não é.]* Exato. O corpo é feito para se

movimentar, para estar em movimento. Até os especialistas falam: a cada hora sentado 5 minutos em pé. [*Nem a gente aguenta, não é*]. Sim.

ANEXO D - ENTREVISTA Nº 4

ALEX: Professora, a entrevista ela vai toda girar em torno do ensino de filosofia, da prática, eu tive outras pessoas como ele estava falando, que entrevistei, mas você é um objeto de pesquisa diferente porque você está se encaixando nos professores que desenvolve uma determinada prática na escola, diferenciada da aula, e a partir disso você esse objeto que está neste canto, tá certo? [tá] A entrevista ela é semi-estruturada, tem perguntas objetivas, que são para facilitar o andamento da pesquisa [queria dizer entrevista], entretanto se você quiser falar alguma outra coisa paralela pode falar. Se eu também achar que é necessário fazer outra pergunta que não esteja aqui, é neste sentido. Professora, a primeira pergunta é o seguinte: qual a importância do ensino de filosofia para a sociedade? Qual a importância do ensino de filosofia para o indivíduo? Você acha que é mais importante para o indivíduo ou para a sociedade? Como é tua compressão a respeito dessa importância. E ao mesmo tempo, se puder falar um pouco, a tua compreensão do ensino de filosofia.

PROFESSORA: Eu entendo que indivíduo e sociedade caminham juntos. Quando eu entendo que o ensino de filosofia ele transforma o indivíduo, esse impacto que a filosofia exerce liga diretamente a prática desse indivíduo na sociedade. Então eu não consigo fazer uma ruptura entre indivíduo e sociedade, não tem como ser, né? Quando eu entendo a importância da filosofia para um jovem do ensino médio, que é o jovem que gente tem contato lá na escola, né, de primeiro a terceiro ano, é porque esse jovem quando ele aprende a filosofar, e eu entendi filosofar a memorização dos conteúdos, entendo filosofar a saída do lugar comum, a abertura para perguntas que geralmente são tidas como simples, mas que elas causam a certa uma certa estranheza, né? Então, quando o aluno começa a se interrogar situações simples da escola, por exemplo, porque que nesse determinado momento um ar-condicionado quebrou e não se ajeitou, uma vez que estamos em uma escola nova? Quando começa a se começa a se questionar com essas básicas eu já entendo que ele já tá começando a filosofar. Não necessariamente dentro da minha aula, entende? Ele começa a expandir o pensamento dele em todas as questões que o dizem respeito, né, seja na escola aonde ele está, no ambiente familiar, no ambiente entre amigos. Então o ensino de filosofia, quando ele é passado, né, entendido como a prática do filosofar, ele traz essa abertura para o indivíduo questionar a sociedade que ele vive, entende? Então é nesse sentido. Entendo que importante, que é necessário e que

atualmente é mais do que urgente, porque a gente tá no período de risco, né. Na verdade a gente sempre teve, né, nesse período de risco da filosofia né? *[Risco do quê]* Risco da retirada, dessa disciplina que eu entendo como, pelo menos na escola eu trabalho, impactante, entende? Não é só um ensino para fazer um vestibular, para fazer o Enem da vida. O aluno quando passa realmente a filosofar ele sai desse lugar comum, de simples ENEM, entendi? Então quando eu vejo esse risco é que esse impacto do ensino da filosofia também é questionado, também pode ficar assim, digamos assim... *[não sei explicar]* enfim, que pode ficar mais neutralizado, que isso faça a gente voltar para épocas passadas, onde a gente queria só aquele aluno como memorizar conteúdos e que ele fizesse um vestibular e passasse. Enfim, que exercesse uma profissão, ganhar seu dinheiro e pronto, né, a utilidade filosofia. *[Então você entende a filosofia como?]*. Como o ato da saída do lugar comum. *[Ela se difere de outras disciplinas?]*. Se difere. Quando eu entendo a saída do lugar comum eu entendo que a filosofia ela não só pensa conteúdo. Na verdade ela constrói conteúdos, ela constrói conceitos. Eu tô muito com essa ideia muito forte de construção do conceito. Que eu acho que isso me impactou bastante quando eu passei a entender como fazer... eu entendendo, né. Como o fazer próprio da filosofia. Entendi? Porque a gente começou a pensar. Bom, as outras áreas tidas refletem e tal, se comunica. Mas eu entendo, assim como Deleuze fala, e eu concordo muito com ele... Talvez seja bem repetitiva aqui, eu acho que você estuda Deleuze, né? Mas eu entendo como o próprio da filosofia. Então, quando o aluno entende a filosofia como um ato de filosofar, como ato de saída do lugar comum, tá aí também, por tabela, a construção conceitual, entendeu? Porque ele vai questionar certos dados que são, digamos assim, comuns. Quando ele questiona, automaticamente ele vê problemas e pode construir conceitos. Enfim, nesse sentido entendeu?

ALEX: Como você entende que a filosofia pode mudar a vida de um estudante? O ensino de Filosofia na educação básica, tu acha que ela muda a vida do aluno, ou não muda. Não sei se a vida prática, mas a vida individual, subjetiva? Como é que tu acha que o ensino de filosofia ele pode interferir na vida do estudante?

PROFESSORA: Certo. Existem várias questões, não é. Por exemplo, a forma como ele lida primeira lida com o conhecimento, né. Porque eu acho a filosofia bate nisso aí, né. O que é o conhecimento, o que é essa verdade que a gente acha que é

verdade? Então quando ele entende que até essas nossas noções que a gente tem como forte né, como universais, são passíveis de questionamento, esse é o impacto maior que eu vejo na vida dele. Aí entra outras questões éticas também, entra questões, também, do Belo, do artístico, entendi? Quando ele passa a se ver enquanto sujeito que está se construindo. Então, quando ele vê a filosofia como essa totalidade de questionar todos os âmbitos do saber, isso vai impactar a vida dele. Se ele entendeu o que é filosofar, isso vai impactar a vida dele em todos os sentidos. Na forma de quando ele se vê como Belo, na forma enquanto ele lê uma obra literária como passível de dizer algo para ele a partir de uma narrativa ficcional, na forma como ele vê a política atual do país, na forma como ele entende as relações éticas, como ele entende o conhecimento matemático que ele estuda, aquele cálculo que supostamente seria por utilidade. Eu entendo que ela vai impactar em vários âmbitos que não dá para dizer que a filosofia só vai impactar na ação moral-ética, porque eu estou teorias éticas com meus alunos. Não só isso, vai até impactar, por que com determinadas teorias éticas ele vai concordar e vai passar a agir em prol delas, né, outras eles vão discordar e vai agir de outra forma na vida ética dele. Mas isso não necessariamente né, eu o exemplo da ética, mas existem outros exemplos, né. Eu falei do próprio conhecimento, o próprio raciocínio lógico que eu acho massa, né. Muitas pessoas entende que a lógica ela seria uma propriedade para o filosofar, eu entendo que seria não uma propedêutica, entendo que é próprio da filosofia certos princípios lógicos. Por exemplo, o da não-contradição... se o aluno entende isso como um princípio lógico que é útil para a vida dele para ele não se tornar um próprio sujeito contraditório... Entenda contraditório não no sentido negativo, entendeu, mas no contraditório das suas ações éticas. Ele propaga uma coisa, ele defende uma ideia, de uma certa ética, né. Ele fala isso, ele profere uma linguagem e ao mesmo tempo ele entra em contradição. Quando ele entende a lógica também fazendo parte da moral, ele vai ver, digamos assim, que é hipócrita. Não sei se tu consegues me entender...

ALEX: consegui. Como é que tu consegue provar que o aluno conseguiu compreender isso, no teu dia a dia? Tu já prestou atenção se isso realmente se efetivou? O aluno já mostrou para ti que...? a professora, eu compreendi isso ó... uma situação eu já... algum exercício, alguma coisa, já aconteceu?

PROFESSORA: Como eu percebo? Eu percebo mais quando eu acompanho aquele aluno do primeiro ao terceiro ano. *[E como é que tu acompanha?]*. Na mudança e maturidade que, não sei se você vê, mais há uma mudança do jovem entre o primeiro e o terceiro ano. Não é tão brutal e, também, não é tão rápida, né. Mas você percebe porque no terceiro ano há uma pressão mercadológica, é uma pressão familiar, uma pressão, da própria escola por metas, por notas, e quando vê certas pressões ele vai, digamos assim, vai sendo obrigado a fazer certas mudanças, e que também essas mudanças são éticas, não sei se tu me entendi. *[Entendo]*. Quando ele passou primeiro ano todo pescando, né. Que tem aluno que faz isso, inclusive em filosofia e em qualquer outra matéria, passa o primeiro ano todo pescando, então... levando com a barriga, copiando os exercícios. No terceiro ano ele começa a se confrontar: ou eu vou estudar, ou essas expressões ou esses objetivos que eu tenho não serão atingidos, né. Aí eu vejo um pouco de mudança ética, nesse sentido, entendeu?

ALEX: Mas como que tu provas essas mudanças? Vê a fala deles, o comportamento?

PROFESSORA: A fala deles. As notas... Talvez as notas não sejam tão determinantes assim, mas pelo menos você vê um pouco mais de compromisso, né, com as notas. Um pouco mais de compromisso assim como os debates, né. Eu tenho alunos que, por exemplo. Ontem teve um torneio de debates, ele passou o primeiro ano fazendo hora comigo, segundo ano fazendo hora, aí a gente começou a estudar algumas teorias éticas e aí eu convidei para ir para o debate ontem, né, o torneio da escola sobre pena de morte. Aí quando eu menos espero... não é aquele garoto que vive dizendo que a minha aula é chata, que filosofia é isso é aquilo. Aquele aluno apareceu para o debate e disse que vinha para os outros debates. Bom, se ele começou a se interessar, não sei se foi por influência dos alunos, ou se caiu a ficha a partir das discussões, o fato é que ele está participando mais, né. Eu entendo isso como uma mudança.

ALEX: Entendi. Tamara, qual a importância do professor de filosofia no ensino médio?

PROFESSORA: essa é uma pergunta difícil e ao mesmo tempo urgente, né. Na verdade, a importância é basilar, em todos sentidos. Pelo Impacto que e a disciplina

tem na vida do jovem, pelo impacto do profissional coerente tem no ambiente escolar. Eu entendo que o professor de filosofia, quando ele também é filósofo. Por uma coisa é você ser só aquele reprodutor de conhecimento, outra coisa é você entender, que você pode perceber problemas, que você suscitar problemas, pode levantar até conceitos que a escola não imaginava ter. Então, eu entendo a importância do professor, na escola, porque se ele entende que ele além de professor conteudista, ele também pode ser um grande filósofo dentro da escola, essa presença dele ali não é comum. Nas reuniões de colegiado, nas reuniões pedagógicas, enfim, nas reuniões que se tem com os grêmios, com a própria coordenação, a presença do professor de filosofia ela incomoda. Por ele ser um questionador, por ele estar todo tempo tentando entender os processos, tentando questionar o que geralmente as pessoas acham como normal, e essa presença ela causa um certo desconforto e até receio. *[Por parte dos outros]*. Sim, por parte dos próprios colegas. Enfim, da própria gestão. Eu digo porque eu vivia uma situação na semana pedagógica, né. A gente estava falando lá sobre formas de ser na escola, e por eu estar questionando muito uma garota lá da Seduc, né, que estava no dia da palestra sobre a base, né, ela olhou para mim e perguntou: mas professora, essas questões não são pertinentes aqui. E eu: por que que não são pertinentes aqui? Se é o dia que nós estamos reunidos enquanto professores e quando vem uma professora da SEDUC nos explicar a base, esse é o momento que eu tenho para perguntar, porque que elas não são viáveis aqui? Então essa presença ali causa um desconforto. Pelo menos você entender que tem alguém que não vai receber aquela voz com tanta naturalidade, vindo de cima. Então, por isso que eu vejo a importância do professor que é professor de filosofia e filósofo, em todos os ambientes. E eu acho extremamente necessário. Por que a gente quer muito nosso espaço, né, enquanto profissional que ganha nosso salário, né? Eu sei, eu também preciso disso, nós precisamos para comer. Só que eu entendo muito mais, entendo muito mais do que isso. Eu entendo que você consegue impactar, enfim. Você consegue trazer novas ideias para os outros colegas que estão no lugar comum. Enfim, é isso.

ALEX: Professora, faz quanto que você é professora?

PROFESSORA: Pois é, eu me considero muito novinha, tipo... eu entrei em 2014... 15, 16, 17, 18, 19. Vai fazer 5 anos. [Quando você se olha você tem uma ideia do que é a Tamara como professora de filosofia. Uma ideia do seu trabalho, e tudo.

Você acha que hoje a Tamara professora de filosofia, ela deve isso a que? Ela deve a uma questão das características subjetivas dela, de outras experiências no dia a dia, da Universidade? E aí queria que você uma atenção a Universidade. A sua formação como professora... a sua atitude de professora de filosofia, qual foi a importância que a Universidade teve nisso? Foi uma importância grande, não foi grande, como foi a contribuição na tua formação?

PROFESSORA: assim, eu até já falei no grupo da gente do mestrado o quanto à presença, a minha presença, junto com meus colegas de mestrado me impactou. Não se vocês me entenderam quando eu escrevi ali mas é porque de fato não impactou, entendeu? O diálogo, as leituras que vocês tinham e eu não tinha. Aquela curiosidade de entender e participar da discussão de uma forma, digamos assim, equitativa. *[Horizontal]*. Isso mexeu muito comigo, entendi? Eu entendo, assim, que o mestrado para mim foi um divisor de águas. Eu vou ver a Tamara antes do mestrado e a Tamara depois do mestrado, né. *[E a Tamara do... depois de você concluir sobre isso, a lá da graduação, da licenciatura... mas pode continuar]*. A do mestrado né. A cada disciplina era como se eu me redescobrisse, tanto com os textos, né? Que eu acho que os textos eles impactam demais, as leituras, como também os diálogos, as discussões que tinham na disciplina, né. Isso fazia com que eu chegava em casa, mesmo depois, eu ficava pensando... poxa, o Alex falou alguma coisa, o Loan falou uma coisa e eu não tinha percebido isso. Esse choque de ideia me transformou, entendeu? Me fez com que eu pensasse uma nova forma de dar aula, ver uma nova forma de escrever, enfim... até de fotografar, né? Que a ideia da fotografia para mim era muito importante, ela diz muita coisa para mim. Na pesquisa que eu desenvolvi eu vi o quanto a fotografia ela fez com que eu relembrar coisas que eu bati a foto naquele momento, deixei lá guardada e depois que eu peguei a foto... Poxa! Essa visão aqui do aluno pegando na cabeça ao dançar depois de uma leitura de uma obra literária... aí eu entendo que todas essas questões que eu passei a analisar foi por conta dos diálogos que eu tive, entende, como os meus colegas, com meus professores, e que isso me impactou. Então, foi bem interessante a vida no mestrado. Quando eu retomo para a graduação vem a Tamara um pouco imatura. Por quê? Eu entrei na graduação com 17 anos, né? Isso para mim foi um choque, eu não tinha a filosofia no ensino médio, tem toda uma questão de aprender primeiro o que era filosofia para depois começar a pensar.

Também por questões de nota, né... eu era uma aluna no ensino médio que gostava de tirar notas boas. Quando eu cheguei na graduação, nunca tinha visto filosofia, e comecei a tirar notas baixas, né? Eu lembro que eu tirei uma nota 5 com professor Manfredo de Oliveira que eu cheguei em casa chorando, mas eu entendo porque... pode até parecer bobo, hoje eu vejo como uma bobagem, né, mas naquele dia eu ficava angustiado porque eu não entendia a linguagem, entendi? Aí hoje eu fico pensando: eu não quero ser muito assim hermética, né? Pra eu não causar um choro no aluno como eu chorei de não entender... eu quero tentar uma forma de desenvolver metodologias que a minha linguagem possa atingir o jovem, né. Então a minha fase de graduação ela foi muito dolorosa, né. Em vários sentidos. Eu era monitora de lógica, né, muitas coisas eu não compreendia e isso me causava um pouco de angústia, e a gente sabe que o professor da graduação não é tão próximo assim dos alunos e tal e acaba que muitas dúvidas não são solucionadas, né. E você acaba tendo uma graduação, assim, no meu caso, né. Eu acho que foi muito boa, foi. Mas houve lacunas.

ALEX: Mas para sua prática de professora? Por quê se você é professora de filosofia da educação básica, é... você tem licenciatura né? *[sim]*. Porque você teve uma formação, de certo modo, para isso. Como foi? Ela contribuiu... Como foi a contribuição dela, foi pouca, foi muita, como você entende?

PROFESSORA: A graduação ela foi boa, mas eu não posso dizer que foi excelente. Entende? Porque ela foi boa, mas muita coisa eu nunca quis para mim enquanto professora, entendeu? *[exemplo]*. A linguagem hermética, eu não quero isso. Eu entendo que até na graduação a gente tem que se fazer entender. Eu sei que os textos, a linguagem dos filósofos, são complexas... As vezes o professor aprendi aquela linguagem e fala aqueles, né. O que é maravilhoso, o vocabulário enriquece. Só que ele tem que entender que antes disso há um sujeito que precisa compreender, você precisa ser compreendido. E eu entendo quando eu estou diante de um público que eu tenho uma responsabilidade perante a ele. Eu estou falando para uma pessoa, então minha voz ela tem que ser compreendida, e muitos momentos eu não compreendia. Eu tinha que ir para casa, lê, lê, lê... isso eu acho que me provocou uma certa angústia e me impactou um pouco negativamente. Mas depois eu vi com o lado positivo, sabe? Tipo: eu não quero isso para mim, sabe, dessa forma. Não sei se você me entende. *[Entendi]*. Eu vi, me impactei, eu sofri um

pouco com isso, mas também me violentou a não querer fazer dessa forma. Eu acho que é por isso que tudo que eu tento fazer hoje na sala de aula... não no sentido de deixar fácil demais, mas no sentido de ser compreendida, de entender que o aluno está me compreendendo.

Você que na universidades os professores... Na verdade, o ensino de filosofia deveria ser um.... O professor de filosofia deveria cuidar do aluno?

PROFESSORA: O que você está entendendo com verbo cuidar?

ALEX: Pronto, vamos lá, vamos botar um exemplo: imagina filósofos da antiguidade greco-romana que acabavam tendo discípulos... a gente tem vários exemplos. Preciso citar ou você já está visualizando? [*Sim, estou visualizando*]. E esse processo de aprendizagem da filosofia era um processo de aprendizado que, de certo modo, havia um cuidado. Preciso dar exemplos? [*Só um, por favor*]. Por exemplo a questão do Epicuro, ou então até mesmo do Sócrates, ou do Platão ou do Aristóteles. Cada um, lógico, a seu modo, mas essa questão de estar cuidando do outro. Você acha que o ensino de filosofia deveria ser um ensino a gente deveria dar uma atenção ao cuidado do aluno? Entendeu? Não entendendo cuidado numa questão muito psicológica, não. Tipo: aí, quero saber os problemas do aluno porque eu quero cuidar dos problemas dele. Entendeu? Aquela pessoa ali que tem dificuldades. Então não nesse sentido, mas no sentido filosófico da coisa, que eu posso até caminhar num sentido ético.

PROFESSORA: Eu entendo que sim. Eu entendo que o professor de filosofia ele não pode ser conteudista, entendeu? Quando você fala que o professor de filosofia ele também deve cuidar e, quando você entende o cuidar, como respeito à vida do outro. E quando você entende o respeito da vida do outro isso envolve também relações de ética. Relacionasse com o que ele mesmo entende como belo. Porque eu estou falando isso? Está tendo uma disciplina, né, para estudar ética, e muitas garotinhas ainda não soltam o cabelo que elas acham que os cachos delas não são dignos de ser visto. Quando eu entendo o cuidar e faço a minha aluna filosofar sobre a importância dela se amar, dela entender que aqueles cachos é a forma de ser dela, é a forma, enfim, do belo dela. Eu quando eu entendo que ela precisa se enxergar enquanto ser único, enquanto ser singular, enquanto ser que precisa ser respeitado do ponto de vista ético, por ela ser assim, e ela passando a se aceitar, a

partir das reflexões que a gente tem, isso é um cuidado. Não tô dizendo que ela vá me escutar de todas as formas, mas pelo menos que ela se respeite no sentido de ser ela, entende? Então eu vou dar um exemplo aqui de uma aluna que ela não soltava os cabelos lá na escola porque ela disse que as meninas achavam que o cabelo dela era muito alto e tem toda aquela questão... teve uma época de chapinha e tal. E quando eu entrei na escola ainda tinha muita essa vibe, né? Aí eu falei para ela: tu não solta porque as outras vão achar teu cabelo é alto? Não, eu não solto! E a partir das discussões que a gente foi tendo, enfim, dos debates, né. Do meio para o fim ela entendeu que era forma de ser dela. O cabelo dela, ela tinha cuidado daquele cabelo dela... Não sei se eu tô entendendo que você tá falando com cuidado, mas eu entendo que ela passou a se amar, entendeu? E esse amar... *[A olhar para ela]*. Foi! Entender que o Belo dela que eram os cachos dela. Que esses cachos devem estar atrelados a lisos, a pretos, loiros, a ruivos... Enfim!

ALEX: E por que a filosofia interferia nessa interpretação dela?

PROFESSORA: Pronto. O respeito de si. As discussões éticas. Quando eu passo a me ver como sujeito ético, um sujeito pleno, um sujeito que tem que ter o seu lugar comum, que ele precisa ser respeitado na sua individualidade, a partir dos debates éticos você passa a se ver de outra forma. Então, se um debate ético, pelo menos eu entendo, é conduzido, também, para fazer com que o aluno se respeite, né... Porque a gente joga muito a ética com respeito ao outro, né, muito legal... não, tenho que respeitar o outro, tem que respeitar certas regras morais, mas a gente pouco olha para si: e eu, como é que eu tô me respeitando, como é que eu tô me olhando, qual é o meu lugar diante de todas essas regras, de todos os costumes? Entendi? *[Entendo]*. Então eu entendo que as discussões éticas, com certeza, ela impacta, nesse sentido, na vida individual e subjetiva.

Pronto. Então você pegou essa ideia de cuidado e colocou como importante... a pergunta: você acha que para ser um filósofo, para filosofar, você precisa ter passado por um processo como esse de cuidado? *[Sim]*. E você passou por algum processo desse tipo?

PROFESSORA: Sim. *[Tem como dar exemplo?]* Tenho. Bem, a vida todinha foi caracterizada pela questão da altura, porque eu sou pequeninha, tem uma série de fatores... e em vários momentos da minha vida foram questionados essa questão da

altura e, de uns 10 anos... Acho que mais, de uns 12 anos para cá, eu comecei a me questionar sobre isso: porque que eu tenho que ser de um padrão x, da altura x, né. E quando eu passei a me olhar de outra forma, ou seja, a me ver de outra forma... E essa questão da altura foi porque me marcou, né. Minhas amigas eram todas altas, e tal. E geralmente quando você não tá naquele padrão... [risos] é tão interessante, como você não tá naquele padrão você o foco das atenções, você fica na berlinda, né. Esse termo berlinda tem até numa obra que a gente estudou, num romance, né. Você fica meio na berlinda, né. Você é vista, você é tachada de baixinhas, uma série de coisas. Quando eu passei a ver de outra forma essa questão da altura aí eu passei a ver: poxa, eu tenho que entender que não há um padrão, que não há uma escolha fisiológica da minha parte. Não está no meu controle escolher o meu tamanho, né. Então quando eu passei a entender isso eu passei a viver de uma forma mais tranquila, e isso, com certeza, refletiu na minha prática em sala de aula.

ALEX: Mas tu acha que alguém interferiu nisso, teve algum processo na questão mesmo do ensino de filosofia? Teve alguém que de certo modo... a universidade cuidou de ti?

PROFESSORA: Assim. Cuidou porque eu tive amigos, cuidou porque eu tive, também, professores que me impactaram, né, e que de certa forma eu aprendi muito com eles, apesar do que eu disse lá na frente, né. Algumas eu não entendia a linguagem e isso me dava uma certa angústia, né, mas essa angústia também foi de uma forma que eu aprendi, né. Então eu entendo que cuidou sim, porque eu tive amigos, eu tive momentos no RU, eu tive momentos, enfim, daquelas confraternizações que a gente gosta muito e eu acho super massa isso e eu acho que tem que ter essas coisas. Quando eu entendo todo esse processo, a professora foi cuidada, entende? Eu não fui só uma esquentadora de banco. Você chegava na sala, na Universidade e só aprendia conteúdo e ia para casa... não. Houve todo um processo ali, entende? Então eu acho que nesse sentido cuidou de mim sim. Claro, que outras questões estão envolvidas também, né, estrutural da Universidade, certo descaso, enfim, de xerox, não ter bolsa para todos. Enfim, todas essas coisas, né... eu entendo que não tem para todos, mas também não foram tão negativas assim.

ALEX: Você tem uma prática de ensino de filosofia diferenciada na escola que você exerce, né. [sim]. Tu tem como falar um pouco dele e dizer como esse clube de

leitura, que é de cunho extremamente filosófico, quando ouvi você falando... como é que ele interfere na vida dos alunos e na sua também, né. E nesse contexto, se for possível, como ele chegou até você.

Primeiro, eu falar do clube é sempre uma emoção porque eu gosto demais desse projeto. Eu acho que eu me encontro lá. Enfim, tem toda a questão estrutural, a quantidade de alunos, mas enfim, o quê que fez nascer o projeto né? Nasceu a partir de uma angústia que eu tinha: não tenho tempo específico para ler com tranquilidade com eu gostaria, de pegar um romance ou mesmo uma obra filosófica dentro de sala de aula e ler com tranquilidade, e passar uma temporada, digamos, um ano, um ano e meio lendo com bastante calma. Quando eu percebi que na sala de aula não dava para fazer isso né, que tinha que seguir um livro didático, eu tinha que seguir metodologias para me adequar ao plano da escola, aí eu passei um pouco a sentir um pouco a angústia, né. Eu não quero só isso aqui, eu quero outra coisa que eu venho para escola e, também, digamos assim, vivencie o ambiente da escola de uma forma mais tranquila e sem pressões burocráticas. Aí nasceu a problemática da criação do clube: como criar o clube, qual a leitura, porque uma vez na semana, quais seriam os alunos? Gerou-se tudo isso, né. Como eu percebi que se eu fosse pegar a obra mesmo primária, que a gente chama, de um Kant da vida, de um Aristóteles da vida, eu pensava, eu teria dificuldade de trabalhar com aluno? Eu pensei: não, é melhor pegar um romance que uma narrativa, tenha personagens, tenha enredo, tenha um clímax e que a história envolvesse e a gente começasse a filosofar a partir daquilo, aí nasceu a ideia do romance, né. No início foi extremamente difícil, porque existe a questão do calor, né. Isso foi até um questionamento que me fizeram, porque a gente não tinha sala especificamente para isso, e era 2 horas da tarde na quinta-feira. Aí você imagina né, 2 hora da tarde da quinta-feira tem toda uma questão. Aí tinha a questão do espaço, a quantidade de alunos, eu vi uma certa resistência no primeiro momento, mas como achava tão prazeroso, que tinha um ou dois alunos que toparam a ideia, foi se perpetuando. *[Resistência de quem, dos alunos?]*. Sim, no início eles não compraram a ideia... pelo menos na estrutura da escola que a gente tinha anterior, que foi logo quando eu entrei em 2014, tinha uma outra cultura de filosofar, lá. Primeiro que era dado por uma professora de história e tava disciplina de filosofia. Tem toda aquela aquela questão por trás, né. Então, enfim, foi necessário criar primeiro uma cultura de

filosofia, de filosofar a partir da literatura. Então no início foi um pouco difícil né com 3, 4 alunos. Tinha dia que só vinham dois. Então, foi bem complicado. Mas o fato é que esses dois ou três meio que pegaram a ideia de uma forma tão brilhante que eu acho que o exemplo dele foi meio que contaminando toda a escola, entendeu? Eles compraram a ideia de participar da peça a partir da leitura do livro, compraram a ideia de criar um cordel a partir da leitura do livro. Enfim, os que ficaram compraram a ideia que fez com que a sementinha brotasse em toda a escola, entendeu? Eu acho que isso me trouxe bastante felicidade, né. Por conta desse contaminar só com duas ou três pessoas. Que esse é um trabalho de paciência do professor, viu. Então foi um trabalho de paciência. Hoje é mais calmo? É! Hoje tem mais alunos, hoje eles entende com a importância que na época, né, em 2015, eu tive que conquistar esse público né. *[Como você conquista?]*. Como eu conquisto, em sala de aula falando, fazendo os convites direto... No Facebook eu estou publicando a importância, as citações do lindo, na conversa que a gente tem muitas vezes nos corredores, né. Que a gente de filosofia é tão interessante que você termina a aula e chove de aluno para perguntar as coisas. E eu acho muito positivo, mas ao mesmo tempo é ruim para professor em termo de lanche para ele, né. Tem dia que eu só tenho 10 minutos de lanche porque ficam 10 minutos depois da aula querendo conversar. Aí eu fico: meu Deus, o meu lanche... E essa atenção que eu acho também importante, né. Aí esse processo de corredores, de tempo de intervalo, eu também usava para conquista-los. Porque tu não participa do clube, tuas ideias são tão bacanas, tu não tá vendo que tá filosofando? Tu tá filosofando com isso, então porque que tu não vem? Então é um processo de conquista diário que eu acho que meio que foi contaminando, né. Contaminando no bom sentido, né, por favor... Enfim, conquistando. Hoje eu não preciso mais fazer isso, entendi? Hoje eles mesmo fazem o chamamento do dos outros. Olha, é legal, vai lá... Hoje eu não faço mais isso.

ALEX: Mas tu acha que tua postura dentro da sala de aula, teu modo de tratar eles, uma criação de uma empatia, foi importante?

Foi! Assim, eles falam muito da questão da calma, mas a calma com pulso forte, né? Eu sou uma pessoa extremamente calma. Eu não levanto a voz, eu uso o microfone, mas esse não levantar a voz, essa calma é também com firmeza. Eu acho que... não sei, é que tão difícil responder sobre a gente, né? [risos] *[É o exercício de estar olhando para si mesmo]*. Mas eu entendo que a calma, a forma

de tratar... Ontem no debate achei tão bacana um aluno chamando uma pessoa criminosa, que a gente entrou de novo nas discussões da vingança e da justiça, e aí um da plateia, um ex-aluno, pediu o microfone para falar, né. Tem haver com o assunto, por isso que eu vou citar aqui. Ele pegou o microfone e disse Tamara gostaria de dar uma palavra, eu queria intervir, dar minha versão nesse debate aqui da pena de morte. Aí ele pegou o microfone e chamou um possível homicida da possível vítima de vagabundo. Ele começou a esculhambar. Aí ele lembrou do fato de eu não gostar muito desse tipo de palavras em sala de aula. Ele olhou para mim e pediu: desculpas Tamara porque eu falei aquilo. Ele entendeu que não era para no sentido de repreender essa questão dos palavrões e tal, é no sentido de que tem outra forma de argumentar, né. Aí ele disse palavrão lá no meio da plateia todinha, mas ao mesmo tempo ele olhou para mim, o corrigiu e passou a argumentar contra sem usar palavrões, entendeu? Ele foi um ex-aluno e eu não precisei o chamar a atenção na frente do público, lá. Eu acho que ele mesmo se corrigiu, né. Então quando você pergunta se o meu estilo impacta na sala de aula sim eu percebo que sim, só não sei determinar como, entendeu? Mas de alguma forma deve impactar.

ALEX: Há uma relação de carinho no grupo? [*De afeto*]. De afeto, né? Tu acha que essa relação de amizade, posso dizer essa relação de amizade? [*Pode*]. Essa relação de amizade que possa existir, de afeto, entre você professora e os alunos, estimula o aprendizado de filosofia, seja ele pela literatura o outro? Se não estimula? O quê que tu pensa? E partindo do teu exemplo mesmo.

PROFESSORA: Eu entendo que o profissional totalmente objetivo, essa é minha opinião né, totalmente objetivo, para trabalhar com a juventude da periferia que é carente de afeto, que é carente de atenção, que é carente de dez minutos a hora do intervalo, toda essa objetividade, eu acho, que para a escola não é interessante. Entende? Eu entendo que o professor tem que entender que a afetividade ela tem que andar com a educação no ensino médio. A forma de falar, a forma de dizer bom dia, a forma de apertar a mão quando o aluno da opinião e que ele entende que ele tá vencendo as barreiras dele, né? Outro exemplo, né... são muitos exemplos na sala de aula. Eu entrei, tá com duas semanas em sala de aula, e tinha duas garotas sentadas na mesma cadeira, aí eu pedi porque tu não tá na tua cadeira? Ô professora eu estou aqui. Eu posso ficar aqui? Aí eu disse: pode, se você argumentar porque que você pode ficar aí. Você entende que a carteira foi

construída para uma, tem um peso específico no ferro. Sabe o que foi que ela me disse? Tem professora, mais esse peso ele é por quilo, nós duas somos magrinhas, nós duas vamos ficar atentos aqui a sua aula e não tem problema nenhum nós estarmos aqui. Aí eu olhei e disse: vocês vão ficar aí porque você argumentou, e é isso que eu quero. Aquela de eu ter falado com ela, de ter chegado junto e querendo saber o porquê daquela atitude fez com que aquela aluna ficasse ali super atenta, as duas na mesma cadeira, dividindo a mesma mesinha e, diga sim, conquistou ela para a aula, entendeu? E também fez com que ela entendesse que eu queria o argumento dela e queria a atenção dela. Nesse sentido, quando você me pergunta se a relação afetiva influencia, eu entendo que totalmente. Claro que as vezes o professor também tem que ter cuidado. Por que tem um certo tempo que ele precisa para si, tem aluno que perde as estribeiras, quer mandar mensagem no final de semana. Eu procuro não responder, né, procuro não responder porque ele tem que entender que há um distanciamento. Mas o distanciamento total eu não gosto muito, entende. Talvez tenha a Tamara aí um pouquinho.

ALEX: E no grupo?

PROFESSORA: no grupo A aproximação maior que em sala de aula. Primeiro, pela questão do tempo, são 2 horas, lá, toda quinta são duas horas. Segunda, quantidade de alunos. Terceiro, o espaço que eu entendo que o auditório é super favorável para esse tipo de projeto, que tem a questão do palco. Então tudo isso eu entendo que favorece, né. Tem também a questão das dinâmicas que são desenvolvidas lá, né. Eu procuro muito bem entender que tem certos momentos que eu não posso ficar só na leitura, tenho que ter atividade externas. A gente sempre propõe alguns passeios, né. Propõe também certas comemoraçõeszinhas que também são simples, mas que agrega né. Esses dias né... a gente tenta fazer a cada três meses os aniversariantes dos integrantes do clube, cada um ajuda, a escola ajuda com um lanchinho, e aquele momento de comer juntos, de trocar, de apagar uma vela, de fazer um brindezinho no copo. Todas essas simbologias são simples, mas que dentro de um projeto impacta. Eu percebo que em sala de aula não daria para fazer essa forma. Primeiro tempo, segundo quantidade de alunos, terceiro espaço. É um espaço muito pequeno para muito alunos. Nesse sentido o clube é mais favorável. Tô falando demais né Alex?

ALEX: Não, é isso mesmo. Tu usa ou pratica a escrita tanto na sala de aula quanto no clube com os meninos?

PROFESSORA: Sim. Como é a escrita lá? Depois eu passei a entender... [*Lá aonde?*]. No clube, aí eu vou depois para a sala de aula. Quando eu passei a entender a importância de um diário, né. Eu já escrevia diários a um tempo, né, e eu gosto muito da questão do diário, que é uma escrita mais livre, é uma escrita que a gente fala de si e não necessariamente tem que ser exposta para alguém, e eu percebi que se eu levasse a ideia do diário, para o clube, talvez seria favorável. Aí eu comecei a bater na questão, bater na tecla: gente, vamos pensar num diário, eu não vou querer ler o diário de vocês. Vamos pensar no caderninho de vocabulário novo, né. Aí eu tento confeccionar um caderninho, do tipo caderneta, é que eu não trouxe hoje aqui para você ver, uma cadernetazinha onde a cada página do romance, com as palavras novas que eles nunca ouviram ou nunca escreveram, eles põem na cadernetinha. Então eu entrego essa cadernetinha quando ele entra na temporada. A ele cria o hábito de pegar essas palavrinhas. O segundo hábito é que, essas palavrinhas, quando eles forem escrever o diário, estejam lá, né. Aí qual era a ideia: eu não queria ter acesso a esse diário deles, assim como eu não quero que ninguém tenha acesso ao meu diário. Mas eu batia muito na tecla e ainda bato, né, tem a necessidade de ter o diário. Vocês estão escrevendo um diário? Eu sei que nem todos escutam. Mas eu vi que aqueles que me escutaram desde o início das temporadas e adotaram o diário, realmente estão seguindo sério a questão de anotar as palavrinhas... Tanto eles têm se redescoberto, né... [*ter uma alta reflexão*], é, como a escrita dele em outra disciplina melhorou. Eu digo por quê, por que uma garota foi lá na frente e deu um depoimento sobre a importância que ela viu de escrever o diário, enfim. Alguns relataram a importância disso. Agora se você me perguntar: Tamara você viu a escrita deles? Não, por que eu entendo que a forma que eu pedi para ser adotado lá não é passível de ser vista, é passivo da consciência de cada um, entendendo que o diário é a escrita... enfim, de seus momentos, de tristeza, de alegria... E isso foi bastante interessante porque o livro que a gente está lendo agora nessa temporada é o *Diário de Anne Frank*, né, que é um diário. Eles estão vendo que uma garotinha de 13 anos, no contexto da 2ª Guerra Mundial, o refúgio dela foi o diário. Então, essa temporada, eu já tinha falado essa questão do diário já em outras temporadas, mas com a leitura de *Anne Frank*

agora, parece que eles estão caindo mais na real, sabe? *[Estão internalizando é?]*. É. Eles estão vendo que a garotinha escreveu com 13 anos e que eles estão com 15, 16, 17, 18, entendeu? Aí eles estão percebendo, e a leitura da *Anne Frank* também está estimulando. Então entendo que tem que escrever sim.

ALEX: E tem algum momento de atividades de escrita que tu passa para eles que tu acaba pegando o que eles escrevem e acaba lendo? E tu faz alguma coisa a partir daí ou geralmente quando passa a atividade... Tu passa atividade? *[Do clube?]* Não, dos alunos. *[De sala de aula sim]*. Tu lê todas as atividades que eles fazem.

PROFESSORA: Todas não, vou ser bem sincera, todas não. Mas aquelas que tem um cunho bem criativo. Por exemplo, a gente está estudando ética Aristotélica no terceiro ano, e uma das questões lá que eu peço é: crie um cordel com sextilhas a partir dos conceitos de ética aristotélica. Então, aquele cordel ali eu sei que ou ele cria ou ele não faz a questão, então aquele ali eu paro para ler. Então, aquele que fazem, que não são todos que fazem, para deixar bem claro e sendo muito sincera, naqueles que fazem o cordel eu vejo um impacto, entendeu? Porque o Cordel ou você tem a criatividade ou então você não faz. Então eu vejo que há um Impacto ali. Outros tipos de atividades que, por exemplo, são somente copiar e colar a ideia do texto, né. Tem a internalização com conteúdo por ele? Tem. Só que não é uma tão criativa. Não sei se você me entende?... *[Entendo]* ...como criar uma poesia em cordel, entendi?

ALEX: De alguma das atividades de escrita tu já desenvolveu alguma coisa a partir delas, ou não? Tipo assim: eu percebi alguma coisa nesse [texto] aqui, o menino tá falando algo ou tá pensando sobre algo, então eu vou pedir para ele escrever alguma coisa, tu já fez alguma coisa desse tipo explorando ou não, Alex, nunca fiz isso. *[O quê por exemplo?]*. Por exemplo, lá no clube, ou na sala de aula, uma menina declarou ou deu a entender que estava sendo assediada, aí você disse: olha, eu vou tentar ver se essa menina pode pensar sobre ela a partir de uma outra escrita, ou não posso fazer... Você já fez alguma coisa desse tipo? Não necessariamente desse modo, passar um filme ou alguma coisa, alguma atividade que você fez a partir de alguma coisa que você viu na escrita do aluno? Ou você viu que o aluno... certo que você deu o exemplo do clube de leitura... Por exemplo na escrita do cordel, que o aluno pense com essa escrita.

PROFESSORA: Assim, eu detectei das poesias que eu pego para ler. Porque eu sempre pergunto em sala de aula: alguém aqui escreve poesia, cordel? Se alguém escreve deixa eu ler. Eu sempre gosto de perguntar. Eu já detectei casos de suicídio... acho que é suicídio, mas aqueles pensamentos negativos, de negação, entende? *[De alto destruição]*. Já. Inclusive eu tive que chamar a garotinha para conversar, convidei ela para ir para o clube. Inclusive ela é uma das garotas que debateu muito bem ontem, muito bem mesmo... e ela tem meio que, digamos assim, se permitido um outro olhar para si, entende? Que ela sofreu bullying, e tem uma série de questões... O bullying na escola com o adolescente é muito forte, muito forte mesmo. Pelo menos lá na escola é muito forte. Então eu percebi isso, porque eu pedi as poesias, né. Alguém tem um caderno de poesia, alguém escreve, eu posso ver? Então ela me passou e eu vi. Outra foi uma garotinha lá do clube que eu pedi para saber se alguém escreve alguma coisa e ela falava que também escrevia, mas não queria que ninguém observasse, ninguém mesmo. Mas só que certo dia ela recitou esse poema dela lá no clube, né. Com esse discurso dela eu também percebi que ela tinha um pouco de tendências suicidas, entendeu? Então assim, algumas atividades eu passo, como o cordel, mas eu não fixo tanto só nessa linguagem, digamos assim, poética, entendeu? Talvez eu esteja deixando a desejar nessa parte escrita, assim... *[Mas você não está achando que tô te julgando não, né?]*. Não, não estou, mas eu estou que muitas vezes eu deixo a desejar. Porque que eu acho que muitas vezes eu deixo a desejar, que também é uma autoavaliação que eu me faço, porque são tantas burocracias, são tantas cobranças, um aluno tem que saber responder questões objetivas para vestibular. O aluno tem que saber interpretar um texto dessa forma, e pegar 45 textos de cada turma para o professor entra numa questão mesmo de... *[Uma questão corporal e física, né]*. Isso. Aí eu vou lá comigo de novo, né, como é que eu vou cuidar de mim desse jeito também? Então eu tento mesclar, não passando, claro, muitas atividades assim como eu gostaria também, mas eu não tenho condições de focar, condições mínimas mesmo, entendeu, sou muito sincera. Então, passo uma atividade, geralmente eu deixo só uma aberta e as outras são fechadas. Eu não tenho condição. Esses dias eu levei 200 atividades para casa pra deixar para corrigir na quinta e ia pedir a escola para ficar em casa na quinta para corrigir. Quando eu vou ver, vaila que é coisa... Imagina se eu faço todo tempo, todo tempo aberto, é uma questão... *[Entendi, não é uma questão que é não*

sua, você não consegue desenvolver pelas condições] As vezes dá angústia, mas ao mesmo tempo não está no meu controle. *[Não depende só de você].*

ALEX: Então, tu acha que você, como professora de filosofia, a sua fala de professora de filosofia, ela é uma fala que corre riscos?

PROFESSORA: Sim, todo tempo e a todo momento. *[Mas é diferente de outros professores de outras disciplinas?]*. Sim, porque na filosofia nós temos essa suspeita histórica. *[Fala um exemplo dessa questão dos riscos e, de certo modo, porque as outras não correm que a disciplina de filosofia, você como professora de filosofia corre?]*. É porque em tese, se acostumou a pensar, né, que só em filosofia são tratados certos temas. Por exemplo, em tema muito asperoso, delicado, o tema político, que eu entendo que deveria ser tratado de várias formas e em várias disciplinas. Por exemplo, se está sendo tratado pelo matemático você pode tratar política quando você ensina taxa de juros, quais esses impactos nas relações bancárias, como essas relações bancárias influenciam as questões políticas. Mas porque os professores dessas áreas de exatas não entram nessas questões? Geralmente eles não querem entrar, né. Eles só passam o cálculo ali de juros, a relação de porcentagem ali e pronto, o aluno desenvolve aquele cálculo. Geralmente se fica ali e ele não desenvolve que aquilo ali impacta na relação social daquele aluno, na família, enfim, nos sonhos daquele aluno. Ele não trata dessas questões políticas. O professor de filosofia ele meio que... não é que é forçado, mas é que o fazer próprio dele é questionar esses lugares-comuns, entende, de tratar de temas polêmicos e que, por isso, envolve riscos, e que por isso as pessoas o vê como o único a tratar disso. Não sei se eu estou sendo clara, mas é porque, como se as outras áreas elas ficassem meio que imunes, né. É como se área fosse totalmente objetiva, passasse o conteúdo e esse conteúdo não tivesse relação com a vida. E na filosofia, por ter esse histórico de questionamento, desse histórico de saída do lugar comum, a tendência é que todo mundo olhe para a filosofia como uma disciplina suspeita, mas suspeita por que? Por fazer as pessoas questionarem? Fazer as pensar o que não se quer pensar, entende? É nesse sentido.

ALEX: E tu já passou por uma situação desse tipo? Por exemplo, por algum risco ou algum medo você deixar de entrar em um assunto, deixar de falar alguma coisa,

deixar de entrar no debate, já aconteceu isso alguma vez como professora de filosofia? Alex, teve citação específica quê....

PROFESSORA: Sim, por exemplo, a questão das drogas né, é uma questão forte na periferia, é uma questão que envolve relações familiares econômicas, relações familiares, psicológicas, relações de negação, e às vezes a gente tem a tendência de achar que o uso da droga é só um erro. Não é só um erro, né? E quando você leva para outro tipo de questionamentos, o professor de Filosofia ele corre o risco por que ele tá tocando em questões que o próprio aluno ele não se apaixona. Ele não se questiona a condição dele de usuário a condição, a condição dele de traficante, a condição familiar de traficante... Enfim, de toda uma série de questões que se ele fosse questionar ele vai colocar sua vida em risco, e se eu for fazer todos esses questionamentos gera sim a suspeita para o professor. Claro que gera. Sendo que entendo que alguns assuntos a gente precisa ter cuidado. Por exemplo, as relações de vingança e justiça dentro das Comunidades, que é uma outra lei que pulsa ali. Por que eu vou só falar numa lei estatal eu sabendo que existe um outro tipo de lei ali, entendi? Então envolve riscos sim, acho que foi essa pergunta que tu fez, né? Envolve e que muitas vezes a gente tem que ter cuidado ao falar, a pergunta é: mas tem que ter cuidado ao falar, mas não falar? E esse cuidado é de negar algumas falas? Às vezes eu tenho... eu não sei nem responder muito essa questão, entendeu, Alex? Porque é tão complexa eu não sei nem o que falar.

ALEX: acho que é mais ou menos isso. Já teve conteúdos que você ficou intimidada de dar aula ou quando foi planejar ficou perguntando: como é que eu vou falar isso, como a questão de gênero? Não, eu fico mais receosa nas questões de violenta, mas pelo menos na escola, assim, é mais tranquila, entendeu? Acho que a violência, eu acho, que... por exemplo, a questão dos negros em si, todas as questões da escola a gente tem amadurecido muito, entendeu? Hoje a gente fala mais tranquilamente, a gente desenvolve um debate mais tranquilo e com muito respeito. Eu estou achando, pelo menos na minha prática, o mais delicado a questão da violência e a questão do meio em que o meu aluno vive, entendeu? Porque muitas vezes ele vira uma força paralela, compactua com uma força paralela que não é a força estatal e condições sociais. Eu acho que é mais arriscado esses temas, na minha prática, entendeu?

ALEX: Certo. Estamos terminando tá. [*Tranquilo*]. Tu acha que o ensino de filosofia no ensino médio deve se preocupar com presente?

POFESSORA: Sim, na verdade com todos os contextos históricos, porque quando a gente olha o passado a gente reflete o presente e traça um possível novo amanhã, né, um possível, né, a partir do nosso fazer de hoje, né? Como a gente cuidar da natureza, as relações econômicas, então tem sim, tem haver com presente, como com passado e com o futuro. Eu não posso me desconectar. Eu que vou falar sobre o impacto da ação humana nas vias públicas, por exemplo, nesse período de chuva, que é muito forte e tem alunos que estão faltando a aula porque a casa tá alagada. Quando eu estou tratando de mal [conceito] em alguns filósofos, né, especificamente nos medievais, né. Falar sobre o mal em Agostinho. Então ele diz que o mal é criado pelos seres humanos, eu falei que o mal físico, ou seja, o mal que a gente via na natureza, ele não é um mal da própria natureza em si, é ação humana né. Quando eu trago essas questões para ele pensar como o estado está analisando as vias públicas, como ele está analisando o próprio bairro, como as construções são feitas. Tudo isso quando eu penso hoje, a partir de uma ideia que o filósofo falou lá no início do período medieval, né, e quando eu faço as minhas conexões para hoje é pensando no hoje e, também, claro, no amanhã. Ou seja, pensei no filósofo medieval, analisei as questões de chuva questões e como essas questões e como o meu olhar para essas questões vai influenciar no meu futuro, existência de novas vias. Então impacta sim, acho que foi essa pergunta.

ALEX: Foi. Eu estou na última pergunta Tamara. Quais os maiores problemas que o ensino de Filosofia na Educação Básica, que o professor de filosofia da educação básica... você já falou alguns, principalmente na questão de estrutura, no passado quando a escola estava de um jeito e agora já está diferente com uma escola nova, né? Você também falou também a questão do tempo, uma hora de aula e a necessidade, tanto é que você fez o clube com duas horas. Quais seriam dificuldades para o professor de filosofia na educação básica ou ensino de filosofia, quais as dificuldades que ela tem de se efetivar e realizar?

PROFESSORA: Primeiro eu vou para a questão mesmo da abertura intelectual. Primeiro, que muitos alunos, por condições ainda de subsistência, o pensar, por ser um pensar que violenta, por ser um pensar, como diz Deleuze, que faz com que eu

me violento e que não é fácil pensar, muitas vezes o aluno por questão de subsistência ele se bloqueia no pensamento, né, ele se fecha. Não, essas questões não me interessam agora porque eu tenho fome é hoje. Então assim, o principal problema que eu acho que o professor enfrenta é pegar uma juventude que tem necessidades estruturais básicas, ainda, necessidade de fome [de suprir a fome] e de moradia. São muito urgentes, são para hoje, e como fazer com que isso não atrapalhe os estudos das reflexões éticas, enfim, das reflexões políticas, de conhecimento, de verdade, tal. Então assim, esse é o primeiro problema que eu vejo, eu vejo a fome na escola... esses dias eu posso até... enfim. Teve dias de eu trazer quilos de alimento para meus alunos que disse: Tamara, te sem comer hoje. Enquanto humana eu não posso me fechar diante disso, eu sabendo que é um bom aluno eu ajudo de alguma forma. Claro que eu não vou dar o meu salário todo, obviamente, mas por ver certas condições que, são urgentes, às vezes eu até ajudo. Claro que não passo ajudar com tanto, mas eu entendo que o principal hoje do professor que está na periferia, o principal, é essa barreira da subsistência, entendeu? Por que que eu penso isso? Por que se ele vem com mais tranquilidade, sem essas questões de fome, moradia, sem essas pressões, pelo menos uma parte da mente dele tá mais descansada. A gente pode até filosofar em uma quentura, não é ideal, mas ele tá pelo menos com a barriga saciada. Não sai de casa tão desesperado. Então o principal é isso. Aí depois vem as questões de estrutura, que hoje a gente está em uma estrutura melhor, mas a gente já sofreu um pouco no calor infernal de 2 horas da tarde. Tá, hoje até tanto não, entrei aspas, e vou para botar uma aspas bem grandona, por que que a própria condição da escola nova é uma condição que também já tá deixando a desejar. Porque já está aparecendo goteiras. E aí? O diretor já tá dizendo que não tem uma tem uma verba específica para isso. Então essa lindeza aqui, daqui a uns dois três anos, não vai estar tão lindo assim. Então, de novo a gente vai voltar para o mesmo patamar, porque há uma certa mascarada realidade. Nesse sentido, né. Primeiro são as questões estruturais-sociais, questões de estrutura, aí vem depois a questão do tempo do professor de filosofia e, quê mais?... Como esses estudos vão impactar os testes lá na frente, né? Que a própria noção de filosofia ela está sendo questionada, né. Se ela vai continuar, se ela não vai continuar. Então, se tudo isso se resolve e aí? Porque geralmente a escola pública ela tem a disciplina como um meio, né. Não, vou estudar isso aqui para atingir os certos objetivos ali né, mas se esses fins ou

esses meios não suporem a filosofia? Tem toda uma questão política aí por trás, né? Como o governo tá olhando para essa disciplina, a gente viu já várias declarações na tentativa de negar sempre. Então entra também outras questões preocupantes, né. Mas é isso.

ALEX: Tamara, essa era a última pergunta, certo. Se você quiser colocar mais alguma questão para falar que possa cooperar nessa minha compreensão do papel do professor de filosofia, fique à vontade. Não, acho que é só. Eu não sei se eu fui tão Clara, né. *[Foi]*. Que a gente as vezes eu falo muito e talvez a gente se perca um pouco nas ideias, né. Mas eu entendo que é necessário, é urgente, é importante, a marcação do espaço do professor de filosofia e que ele entenda que ele é professor e filósofo. Isso, para mim, marcou muito depois do mestrado. Se o professor entende que ele é professor e filósofo até a vida dele muda, a ida dele para a escola é uma outra ida, nesse sentido, né. Nós precisamos de professores de filosofia, mas eu entendo que nós precisamos de filósofos também. Enfim, não sei se eu fui clara com minha ideia de filósofo.

ALEX: Foi sim, obrigado!

ANEXO E - ENTREVISTA Nº 5

Alex: Professor eu te convidei pra dar essa entrevista porque eu vi tua experiência de professor em Filosofia a uns dois anos atrás quando você apresentou um trabalho na feira da SEFOR e eu lembro que a gente conversou algumas coisas e eu fiquei com isso na cabeça que tinha que conversar contigo sobre isso e estou aproveitando para contribuir com a minha pesquisa, então ela vai ser todo em torno do ensino de Filosofia, tá certo? Primeira coisa: Qual a importância, na tua compreensão, do Ensino de Filosofia para o estudante e para a sociedade? Ou você acha que o ensino de Filosofia tem uma importância somente para o estudante? Qual é a tua compreensão sobre isso? E aí tu pode aproveitar e falar sobre o que é que você entende por Filosofia.

PROFESSOR: Primeiro fazer com que o aluno perceba esse encantamento que a disciplina, que é uma disciplina nova para os alunos do primeiro ano do ensino médio. Que muitos alunos de escola pública não tem esse acesso, porque vem da prefeitura, que é dado religião, então quando chega no primeiro ano o professor tem pegar com esse encantamento, então o ensino de filosofia tem que ter esse encantamento, sobretudo no primeiro ano do ensino médio, onde vai conquistar esse aluno e diante de tantas falácias, diante de tantos preconceitos tentar colocar logo no início para os alunos que estão iniciando a Filosofia, ou no primeiro ano do ensino médio ou sexto ano nas escolas particulares que tenha no seu currículo a Filosofia, colocar no ensino de Filosofia um encantamento. Agora, como é que seria esse encantamento? Através do perceber que além de uma teoria também existe uma ação, que esse amor à sabedoria faz parte também da vida deles e quando vai além da questão teórica, mas uma questão vivencial, percebo que esse encantamento vai para uma realidade deles e a partir dessa realidade deles eles vão dando o seu valor à Filosofia, a sua importância e percebendo que é tão massa quanto as outras disciplinas também que eles já vem tendo na sua base curricular. [AP: Como é que a gente, professor, pode fazer isso? De relacionar o teórico com o prático? O que seria isso no teu entender que faz com que o aluno se encante?]. Bom, é tentar transformar a teoria nessa prática. Como assim? Peguei a obra “O Mundo de Sofia” para os alunos de primeiro ano...e na nossa segunda

aula...primeiro deixa eu te falar da primeira, né? Na primeira aula eu canto um rap, primeiro chamando atenção dos alunos, tentando colocar a música, através da arte em si, a arte ela pode envolver nas aulas de filosofia e aí o rap vai convidando os alunos e eu me apresentando como professor de filosofia, então eu utilizo no meu primeiro dia de aula nesse ensino de filosofia, nesse encantamento que eu tô dizendo, através do rap. Eu que fiz, eu que inventei. Aí eu faço esse rap com esse intuito de chamar atenção dos alunos e normalmente eu já conquisto. Coloco uns papéis enrolados e eu vou colocando que o ensino de filosofia que nós vamos estudar filosofia como se eles é que vão está desenrolando os mistérios da natureza, além de citar Kátia Freitas, que é uma cantora cearense, uma música chamada “Um Qualquer”, aí a gente vai tirando essas palavras e a partir dessas palavras que eu vou desenrolando no papel, que tem sofia, sabedoria...aí eu explico o que é sabedoria a partir de uma vivência deles, comparando com um super-herói que tem o poder de salvar a humanidade, mas nós também temos através de nossa sabedoria, aí outra palavra...o que é filo...aí vai falando várias palavras, curiosidade, criança, todas essas palavras que envolvam o papel do filósofo nesse entendimento. Aí na segunda aula eu falo sobre a experiência do Mundo de Sofia, que é respondendo a tua pergunta, da teoria pra prática. Como é que seria isso? No livro diz que a Sofia saiu de sua casa e subiu para o telhado porque ela queria silêncio e aí eu coloco também que nas nossas casas muitas vezes a gente quer silêncio e a gente procura o nosso quarto, se isola no nosso quarto quando você tem um quarto sozinho, né? E na escola a gente também precisa ter um momento de silêncio, então sair daquela zoada, sair daquele momento ali, que é normal pra eles e ao sair dali a gente vai pra um telhado também que seria um momento mais silencioso da escola e que possa curtir a natureza, então a gente fica fazendo esse momento de silêncio, de concentração, de perceber a natureza, de escutar o canto dos pássaros, então eu ensino, vivenciando. Peguei a teoria do Mundo de Sofia e vivenciei fazendo com a gente também fosse pro telhado assim como a Sofia. Ao descer do telhado, mas ainda estando nesse ambiente tem a carta que a Sofia descobre: Quem é você?, porém antes de todo mundo chegar neste ambiente, sair da sala até chegar neste ambiente tem palavras, perguntas. Eu preparo todo o caminho antes, com obstáculos, desafios, eles vão caminhando e observando tudo isso, pedras, rosas, coisas pra representar as dificuldades e as belezas da nossa vida. O caminha da nossa vida. Esse é o momento da aula. Aí nesse momento da aula a gente curte o

silêncio e vê uma carta. Essa carta tem uma pergunta que é o “Quem é você?” que foi a carta que a Sofia recebeu. Assim como a Sofia recebeu você também recebeu. Então, o ensino de filosofia sendo prático, vivenciando. Assim como a Sofia fez você também tá fazendo. E você? Como é que você responderia isso? Aí eu pego e conto uma parábola do tesouro...que se refere uma pouco da história da filosofia e falo que ao estudar filosofia nós vamos tentar descobrir esse tesouro e hoje chegou esse momento de descobrir. O que é esse tesouro? Aí cada um vai e olha o que tem dentro desse baú do tesouro, que é um espelho, ou seja, ele mesmo, então ele percebe que ao estudar filosofia esse tesouro é ele mesmo. Aí eu conto uma história que eu tava num dia que eu parei o carro e um flanelinha afirmou: Você é professor de filosofia. e eu disse, como é que você sabe? Dá pra perceber pelo seu brilho no olhar. Ele disse. Cara, o ensino de filosofia é exatamente isso. É um brilho no olhar, que é através do encantamento da percepção da tua importância aqui na terra e que essa importância seja transformar algo. Você se sentir tão importante que você sinta esse desejo de se transformar em filósofo, fazer uma transformação através dos seus pensamentos das suas ideias, do seu ponto de vista, mas é claro que não tô transformando os alunos em filósofos. Estou transformando eles em alunos de filosofia, que estudem filosofia, mas a gente só estuda aquilo que a gente se apaixona, aquilo que a gente se encanta.

AP: Quando tu pega e faz essa experiência, por exemplo, a do silêncio, tu leva os meninos para um lugar silencioso pra eles sentirem a natureza. Quando eles vivenciam isso que tu tá possibilitando pra muitos é novo. O que é que tu percebe de mudança neles? O que é que eles sentem? O que é que eles falam? E se depois disso você continua vivenciando? O que que eles pensam? E o que é que tu sente?

EP: Sinto que eles ficam encantados. Né? Volto a repetir essa palavra. Peço pra eles escreverem um relato deles sobre a aula e sinto que eles têm um desejo logo de cara de contar pra mim sobre a vida deles. [AP: E eles contam?]. EP: Contam. [AP: Contam como?]. EP: Contam pela carta. Nem me conhecem e já vão contando muita coisa da vida deles. Muitos falam assim: Eu me cortava, eu me corto, né? E o senhor me fez perceber durante a aula que filosofia é massa, né?? Porque filosofia me faz perceber que eu sou importante, me faz perceber que porque que eu tenho que ficar me cortando se eu posso liberar essa minhas energias de outras formas... como através do silêncio. Aí nas outras aulas vou colocando também filosofia

oriental, a questão das parábolas do deserto, a meditação, que é uma prática filosófica, então a gente começa a meditar nas aulas, então isso não fica só naquela aula, vai ficando direto, né? Todas as aulas a gente inicia com dois minutos, mais ou menos, as vezes cinco, de meditação. [AP: Toda aula?]. EP: Todo início da aula. Todas as aulas, no início, a gente começa meditando. Aí a gente percebe a concentração dos alunos. Alguns, principalmente de escola particular, meio que as vezes reclama, né?? Alguns colocam como se fosse perda de tempo, mas depois eles vão começando a perceber que sem a meditação inicial, diante de tanto correria, de tantos problemas que a gente tem, é difícil de a gente parar e concentrar, né? Então como a gente pode conseguir fazer isso? Através da meditação, da prática do silêncio.

AP: Legal, tu falando assim essa questão de filosofia oriental...não sei se filosofia, mas essa coisa oriental e tal é...paralelo ao conhecimento de filosofia tem alguma coisa a mais que orienta a tua prática, a tua vida que interfere no teu dia a dia?

EP: É a prática da meditação mesmo, né? Assim. Quando eu...desde 2005 eu faço...e tudo, peguei dos movimentos religiosos. No shallon, na teoria da libertação, não da renovação carismática. Pronto, mas eu pego mais... [AP: Mais pra ti. É pra ti.eu me encaro mais desse jeito. Eu sinto que...]. EP: Eu sou uma pessoa prática. [AP: Tu é uma pessoa prática?]. EP: Eu sou uma pessoa prática. Eu sinto um desejo. Eu gosto da teoria e sei que a teoria é importante, mas eu não aguento só a teoria, sabe? Só aquela coisa de alguém falando. Eu tenho que vivenciar. Tenho que ver o que isso vai contribuir na minha vida? Se não contribuir eu não tô nem aí, então eu penso muito isso. Vou dá aula aqui. Vai ser teoria e eu vou tá falando, vai ter que mexer na vida dos alunos, se não mexer não tem sentido eu tá aqui. Entendeu? Então quando eu falo de ensino de filosofia eu tenho que falar da questão da vida prática. Né? Meter o quê que esse assunto, este texto pode contribuir ao nosso dia a dia? Da nossa libertação, gerando a libertação do homem pelo homem que é um dos ideais da filosofia. [AP: E os seus?]. EP: Isso. Também meus.

[AP: Professor, imagina você hoje professor de filosofia. Você se formou em filosofia mesmo?]. EP: Foi. E depois em História. [AP: Aqui?]. EP: Me formei no Seminário da Prainha. [AP: Deixa eu perguntar uma coisa: Tu agora...]. EP: Eu fui seminarista.

Tem muito essa questão religiosa, mas não que tem um viés religioso, né? Mas um viés humano.

AP: Sim. Humanista. Tua prática de filosofia hoje, professor, o quanto de você, professor de filosofia, foi constituído pela tua formação acadêmica? Muito? Pouco? Mais a questão teórica? Na questão prática? Como é que é a universidade, a faculdade? [EP: Teórica]. AP: Mas ela contribuiu na tua formação como professor?

EP: Contribuir? Contribuiu, né? Mas assim, não na prática, até porque eu fiz bacharelado, pois como eu era seminarista eu fiz bacharelado, depois eu peguei a licenciatura quando eu fiz História, eu também sou formado em História. A parte da prática é a questão que eu vou olhando pra mim mesmo, eu não olho internet, não pesquiso nada. Eu paro e tento surgir as ideias, né? A partir daquilo que eu tô lendo. Pra tornar ela mais prática. Mais dinâmica para o aluno entender, mas a faculdade me ajudou sim, teoricamente, claro. Tive aula com Manfredo Oliveira, tive aulas com vários professores da UECE. O Ruy de Carvalho, por exemplo, muitas aulas eu me espelho nele, então assim, muita coisa eu pego da faculdade, mas sinto que a faculdade poderia submeter algo mais prático. Como realmente vivenciar em sala de aula? Porque a gente fica muito num contexto só teórico. E é diferente quando você sai e vai pra sala de aula mesmo. Como passar aquele conteúdo e como vai transformar isso para entendimento do aluno? O que muitas vezes a gente tem que baixar um pouco o nível pra poder eles entenderem. Infelizmente, né? Eu tenho que ser humorista em sala de aula pra poder chamar atenção. Eu tenho, muitas vezes falar a questão do duplo sentido pra poder chamar atenção dos alunos porque se não...se eu ficar só falando normal muitos alunos não vão conseguir compreender.

AP: Mas é um problema pra ti ser humorista ou duplo sentido?

EP: Não. Não é um problema pra mim, mas é porque já tem tanta coisa pra fazer, né? E ainda tem que...Eu não posso trabalhar como os meus professores trabalham na faculdade. Eu não posso pegar tão pesado porque não vai conseguir...e não é uma questão de que eu não ache que meus alunos não são capazes, mas é porque a fala tem que ser outra, né? Se não for duplo sentido, se eu não falar uma putaria muitas vezes não vai chamar atenção, aí eu tenho que baixar o nível pra poder, né? Ter essa aproximação.

AP: O ensino de filosofia no ensino médio deve ensinar conteúdos ou deve ensinar outra coisa? O que e qual seria o objetivo?

EP: Ensinar conteúdo e esse conteúdo ele vai ser utilizado pra várias coisas. Para a faculdade que vai relacionar também com a sua profissão, com seu trabalho. Esse conteúdo pode contribuir no meu relacionamento de amizade, de namoro, de criticidade na sociedade pra que eu não possa ser ridicularizado e nem passar vergonha, né? No meio social. Esse conhecimento vai ajudar nas redações, ainda envolvido no vestibular. Eu acho que é o conteúdo, mas esse conteúdo ele vai contribuir pra vida também, não só para o mercado de trabalho e nem só pra questão do vestibular.

AP: Entendi. No sentido instrumental, mas numa questão ética? Porque parece que todos os exemplos que tu colocou foi muito instrumental. É pra um vestibular, é pra um debate, é pra um relacionamento amoroso, é pra isso e aquilo, mas numa questão mesmo de você olhar pra si mesmo?

EP: Sim, pra vida, pra um olhar pra si mesmo percebendo que você é um tesouro, percebendo que você pode conseguir se libertar através disso e se expressar. Você poder fazer sua pesquisas, ler, poder colocar no papel a tua expressão e ir se percebendo que você também se parece com alguns dos filósofos ali. Qual deles mexe mais com a tua vida, com os teus desejos, com as tuas ansiedades? Então sim é uma questão ética, pelos seus valores, pelos caminhos de valores que há em você sim.

AP: Massa. É, eu vou entrar em outro assunto agora. É o mesmo assunto, mas é outra questão: é a relação professor e aluno. O que é que tu acha da relação professor-aluno? O professor, ele deve manter uma determinada distância? Certo que tu já deu a entender um pouco na tua fala como é essa relação, que tu leva o aluno pra outros lugares, criar um outro espaço, né? Mas como é que tu acha que deve ser a relação entre professor e aluno? E essa pergunta que faço é mesmo relacionado a questão da amizade. É possível haver amizade entre professor e aluno? Quando há, e se há, aí você pode falar da sua vida, da sua experiência. Conheci você numa feira com algumas alunas que elas estavam apresentando um trabalho, né? A amizade entre professor e aluno e aí no caso da filosofia, ela

fomenta ou ela atrapalha o ensino? O que é que tu tem pra dizer com isso pegando a tua prática mesmo.

EP: Muitos criticam essa ideia da amizade. Que tem que ter uma separação aí entre aluno e professor e é claro que sim. Tem que ter algum tipo de separação sim, né? Porém, quando eu entro em sala de aula uma das primeiras coisas que faço é colocar logo meu facebook logo e digo quem quiser me conhecer, tiver vontade me conhecer. Por que eu percebo que o aluno tem essa vontade de conhecer o professor, então, quem quiser me conhecer melhor e aqui é tão apertado, a gente não tem tempo. Se você quiser conversar comigo tem essa possibilidade pelo facebook, porém relacionado ao conteúdo, relacionado a sua vida, ao que você quiser falar, então fique a vontade. Até hoje eu nunca tive problema em relação a isso. Coloco meu facebook. Só não dou meu telefone, assim, muito, né??A não ser que seja aquela história de feira, olimpíada aí eu dou meu telefone do whatsapp, mas eu nas redes sociais deixo eles a vontade. Eu acho que amizade é importante. Quando você cria uma amizade, você cria...cara, tu tá conversando na minha aula? Diabéisso!!...você criar gás pra fazer esse jogo emocional. Teve uma vez que um cara no Estado e Alagoas, lá na Barra do Ceará, foi logo no início, há 11 anos atrás. E aí ele pegou e disse assim: eu vou te pegar lá fora. Ficou com raiva de mim, porque eu pedi silêncio e eu peguei quebrei o clima dizendo que eu gosto é de mulher, não gosto de homem não...aí quebrei o clima porque os outros meninos ficaram tenso, o cara era bandido, me ameaçou, eu peguei e disse assim: cara, vai tomar tua água, sai da sala, vai tomar tua água, depois tu volta e reflete tudo aquilo que você disse agora. Será mesmo que é assim, tudo aqui vai ser esquecido, a nossa amizade toda, as nossa conversas e tudo? Ainda bem que eu era amigo do cara. Aí o cara pegou e saiu e depois voltou e já foi chorando, me abraçou, chorou e pegou e disse: aí, foi mal! Você é meu chapa. Muitos eu escuto, escuto muitos alunos falando: ei, macho oh a zoada aí, ele é meu chapa! Então eu pego sim essa questão da amizade para um lado positivo. Agora é claro que é bom deixar claro, ficar claro que mesmo sendo amigo não vai ter proveito, então as regras é pra todos. Cara, tu é meu amigo, eu acho massa, mas infelizmente, cara eu tenho que cumprir a regra pra todo mundo. Você não vai entrar porque eu entrei primeiro que você, então você não vai poder mais entrar, aí tu tem eu pedir autorização. Que é isso, mah? Tu é meu amigo, num sei o quê. Cara , a regra é pra todos.

AP: Interessante, quando tu colocou essa história do menino lá da escola do estado de alagoas me falou uma questão de risco. Só que o risco aí era o risco de alguém que tava sendo, tipo, tava numa birra, né?? Não era por causa da filosofia. Aí que queria perguntar sobre a questão da fala de filosofia. O que tu fala como professor de filosofia? tu acha que tua fala leva riscos pra ti? Já teve algum momento que tu se sentiu ameaçado ou numa situação de risco devido a fala de filosofia? na sala de aula com os alunos? Essa questão do risco? Filosofia e Risco? Ou a Filosofia ela leva mais riscos que um professor de matemática, português? O quê que tu acha sobre isso?

EP: Muito mais. E quando o cara ainda é da História aí ainda aumenta mais esse risco, né?

AP: Mas tu já passou por essa experiência?

EP: Assim. Antigamente eu era mais tranquilo em relação a isso, né? Mas eu me polício direto na minha fala. Eu sou uma pessoa que coloco as minhas posições em sala de aula, coloco minhas posições quando sou solicitado e digo que tenho direito do meu livre arbítrio de colocar as minhas posições sem exigir que a galera coloque, sem exigir que as pessoas pensem igual a mim, mas eu coloco posições, num é? É... quando o aluno pergunta sobre a situação política, eu envolvo, mas sempre tentando envolver o conteúdo. A partir daquilo que está lá no conteúdo. A partir disso, quando vai pra uma questão prática, vai pra uma questão da realidade tem a crítica e crítica é em relação a todos os tipos de governo, né? Não sou o atual, mas o anterior também. Me coloco numa posição que não defendo nem direita e nem esquerda, mas defendo o meu direito da criticidade e fazer com que a gente reflita. Não aconteceu assim de ter algum processo...nada disso, né? Nunca aconteceu. Eu sempre tento me policiar pra não falar besteira. Já escutei alguns professores falando algumas besteiras, tomando algumas posições, tipo: Você tem que votar na Luizianne Lins porque vocês são pobres. Sabe, assim, jamais eu diria isso, porque assim sim é motivo até de você receber um processo, né? Mas eu tento colocar sempre a questão particular, nunca colocar no universal e sempre respeitando que o outro tem direito de poder dizer, Né? Então tem pessoas que falam: concordo. Quem que não concorda pode falar também. Aí o pessoal fala, mas quando a pessoa diz: Não aceito homossexual. Vamos refletir essa palavra “não aceito”. Quando se diz

“não concordo”, tudo bem, você tem todo direito de expressar que não concorda, agora quando você diz “não aceito”, o que você pensa que é pra dizer que não aceita, num é? Será que você não tá sendo uma pessoa que tá mandando na outra. Que quando diz que aceita ou não aceita você tá sendo dono do outro e a gente é dono do outro pra poder dizer...então fazer essas reflexões, mas no momento atual eu sinto sim que estou sempre...né? Ainda mais com o Deputado André, né? Com essas posições que ele coloca, os vídeos, né? E tudo. Antigamente eu deixava muito os alunos filmarem as aulas, hoje em dia eu já tomo mais cuidado pra não fazer isso.

AP: Entendi. Já teve algum momento...Isso de certo modo é um cuidado de sim mesmo, né? Já teve algum momento que tu deixou de falar alguma coisa por risco, por medo de alguma coisa, de algum aluno. Por exemplo querer te usar ou querer...tu tá entendendo o que eu tô querendo dizer, né? Já aconteceu alguma coisa desse tipo que tu lembre? Contigo diretamente ou de forma velada?

EP: Não

AP: Não, né?

EP: Mas eu tenho medo disso. Tenho medo, por isso eu tomo muito cuidado.

AP: Tomar cuidado, é...?

EP: Tem que tá muito preparado. É complicado, né? Porque as vezes a gente não se sente tão a vontade. A gente podia dar uma aula até bem melhor. O ensino poderia ser algo bem mais interessante, né? Poderia ser muito mais tranquilo e muitas vezes se torna tenso, porque a gente não se sente tão livre.

AP: Se acaso tivesse uma relação de amizade como você disse isso já seria quebrado, né?

EP: Fica muito mais fácil.

AP: Humrum, Legal! Professor, vou perguntar algumas coisas pra ti especificamente. A minha pesquisa eu visitei algumas pessoas e essas mesmas perguntas que eu tô fazendo pra você eu fiz pra elas, só que você eu não acompanhei. Na minha cabeça tava porque conversei contigo uma vez e você falou das práticas, né? Aí você, por

exemplo, já falou da meditação e você falou de outras prática que você desenvolveu e eu queria eu tu pudesse falar um pouco delas, por exemplo. Você disse que, não sei se foi uma vez ou se você sempre faz isso ou se tava relacionado a prática da criação de curtas que era a escrita no diário. Você fez isso a muito tempo? Você ainda faz? Deu muito trabalho? Qual foi o resultado? O que foi que tu viu nisso a questão da escrita dos alunos? Tu já deu a entender naquele começo da entrevista quando tu falou dos primeiros momentos , da questão do tesouro, quando eles vão escrever falam muito sobre eles, né? Mas essa questão da construção do diário, como é que tu fazia, qual era ao objetivo? Como é que tu orientava eles? Se tu ainda faz? Não faz mai?

EP: Como eu trabalho muito relacionando teoria com prática, né? Então toda série tem uma prática. Primeiro ano trabalhamos a questão da Filosofia da Linguagem e aí eu apresento a proposta de fazer um livro, uma obra. Antigamente eu colocava só em Agosto, pra terminar em Novembro, mas como eu vou percebendo que dá muito trabalho, porque eu faço toda a orientação individual com cada aluno, então eu leio a obra que cada aluno faz. Eu chamo de livro, mas na verdade é um artigo. É um artigo de mais ou menos quinze laudas, onde tem capa, contra capa, epígrafa, dedicatória, essa coisas toda de um TCC, mais ou menos, sendo que o desenvolvimento são umas seis páginas, mais ou menos, duas páginas pra cada capítulo, porque são três, mais ou menos, é assim. É, geralmente é assim, né? Introdução, Considerações Finais, essa coisa toda. Referência Bibliográfico, então o aluno ele constrói uma espécie de TCC, tá? Na verdade é um artigo, mas uma espécie de TCC. E aí é, as alunos de primeiro ano fazem isso, colocando o seu ponto de vista em relação a uma teoria, uns pegam frases de amizade de Aristóteles e constrói um texto, uma obra falando sobre amizade, outros pegam frases de Platão sobre amor. Esses valores humanos, a maioria são os filósofos humanistas, mas podem pegar também...aí pega Nietzsche, outros filósofos e a partir desses filósofos eles vão construir as ideias deles também. A partir dessas ideias que tratam dos filósofos, é...e construir a sua obra a partir da sua pesquisa. São livros deles. Dá muito trabalho sim, mas eu penso que é...eu não ganho nada com isso, sabe? Eu só ganho mais trabalho, mas eu penso que o ensino fica algo mais concreto.

AP: E o resultado?

EP: O resultado é...tem mais 700 livros, venho fazendo isso desde 2009 com os alunos dos primeiros anos e eles constroem... esse ano tem uma novidade, porque eu tô envolvendo também os alunos da EJA, que são pessoas mais velhas, fazendo também, é...agora na EJA como é humanas, tô relacionando com outras disciplinas também, as vezes eles sentem dificuldades de relacionar com a filosofia, mas...fale o que você quer falar, diga o que você quer...aí ele vai dizendo e eu vou tentar encaixar a filosofia...aí, é? E tem como? Aí, e esse cara fala sobre isso, esse filósofo fala isso também? Valha, que engraçado, Valha, então...

AP: Mas eles falam sobre eles? O que é que tem dentro desse livro?

EP: Tem livros que é sobre um tema, é uma dissertação sobre algum tema.

AP: Que tu propõe?

EP: Eles mesmos propõem. Fale do que você gosta, sei lá. Você quer falar sobre o que? Qual é a sua angústia? Nesse momento você quer falar sobre o que? O que a mídia oculta? Aí, sabe, alguns vão escrever sobre isso. A questão do desejo de ser livre, liberdade. Eles vão descrever aquilo que eles o deixam angustiados, ou então, é, é...eles escrevam sobre as suas auto-biografias, fazem suas auto-biografias...é muitos alunos escrevem suas auto-biografias, contando sua própria história. A maioria deles é sobre a infância...no primeiro capítulo falam sobre a infância e nascimento...é...no segundo capítulo, desenvolvimento, a vida atual, adolescência...e o terceiro capítulo é como eles se vêem daqui a 10 anos. Mas eu tento pegar um pouco do Locke, a questão de voltar pra sua origem, pra reconhecer quem você é hoje, então a partir de algumas citações eu vou tentando encaminhas de acordo com o que eles querem pra deixar o texto com uma característica um pouco filosófica.

AP: Tu percebe alguma mudança neles depois que eles escrevem isso?

EP: Sim. Muito, muito. É. O relacionamento com os pais...é...eu não muito relacionamento com a minha mãe, né? Muitos falam. Cara, mas tu vai ter que fazer teu livro aí e o primeiro capítulo é sobre teu nascimento...tu vai ter que conversar com ela...aí é uma ótima oportunidade que tu tem pra tu poder se relacionar...aí eles me contam depois chorando... no próprio livro, as vezes, eles mostram, né? É como isso foi importante, como o livro é importante pra descobrir sobre o seu pai, muitas

vezes muitos não sabiam a história do seu pai e tudo, então...tem curiosidade de saber...é...algumas questões de doenças familiares, então alguns vão tentar pesquisar, a descobrir...porque que esse doença...como o câncer, por exemplo, pode ter contribuído pra minha família...relacionado com as emoções retraídas que a família guarda, na família dele...assim, eles vão escrevendo sobre tudo, é livre. Eu deixo livre, a vontade pra que eles possam escrever. É um trabalho tão complicado, então que eles possam sentir a vontade.

AP: E tu já foi afetado por algumas coisas que eles falaram? Eu digo, assim, que eles escreveram, falaram e tipo assim: cara, eu nunca tinha prestado atenção nisso. Eu acho que isso vai ser bom pra mim ou então que vai me fazer olhar pra um problema que eu tenho. Já aconteceu isso?

EP: Já aconteceu. Por questões específicas pessoais do momento, né? Aí eu vou lendo assim e vish rapaz, eu tenho haver com isso, né? Teve um aluno, parece besteira, né? Teve um aluno que escreveu sobre o amor platônico e o amor real. Eu tava muito exigindo essa questão da perfeição e aí eu...é mesmo, porque que eu vou exigir tanto do outro se eu também não sou perfeito. Não tem como ter esse relacionamento perfeito e ela contou a partir da experiência dela mesmo, do relacionamento dela. Muitos fazem homenagem a pessoas que já faleceram, né, então faz uma biografia de uma pessoa, relacionando com o filósofo também, né. Uma vez eu tava lá escrevendo sobre uma pessoa, sobre um primo, um amigo aí eu: olha, tu tá falando sobre ele aqui, mas tá parecendo a ideia de um filósofo tal, e aí vamo tentar encaixar também, vamo botar pra ficar mais rico o teu livro. É mesmo, né, professor, fica mais bonito, fica mais rico, né? Aí eu: é cara, é bom botar uma citação aqui, então os livros tem citações das obras e terminamos com a culminância...que geralmente acontece no Dragão do Mar, e Novembro, em comemoração ao dia da Filosofia. Aí a gente faz a entrega das obras, né? É...aí é um evento, né? Eu faço umas lembrancinhas ou alguma coisa assim pra poder dar para os melhores...e os melhores livros vão pra biblioteca da escola. Então fica uma coletânea lá. Isso das podem. Tem aluno que não querem porque é algo pessoal. Era só para o senhor mesmo. [AP: Ah sim. Entendi. Legal.]. EP: Era só um desabafo mesmo pro senhor. Pronto.

AP: Interessante. Como é o desenvolvimento que tu faz no decorrer do ano? Pelo tempo, como é que tu faz? Como é que tu acompanha?

EP: Antes eu fazia de Agosto pra Novembro, mas agora eu tô fazendo do início porque era muito pesado. Aí é assim: agora no começo de Maio eles vão me dá um capítulo a introdução, a introdução do capítulo. Aí eu vou ler e entrego pra eles em Agosto. Aí eles vão ter que dá já o restante dos capítulos...aí em Setembro precisa me entregar o livro completo, mas o livro completo que eu digo é o rascunho ainda. Eles me entregam do jeito que fizeram, ou manuscrito ou digitado. Tá, é bem livre, né? Quem quiser fazer digitado, faz digitado, quem quiser fazer manuscrito, faz manuscrito, muitos fazem até no próprio celular me mandam pelo facebook, pelo mensager ou então pelo e-mail e outros vão me entregando mesmo, eu vou corrigindo e eles vão editando depois ou passando a limpo, né? Numa folha de papel ofício mesmo, numa outra folha, mas eu sempre peço que a capa seja impressa. Aí o processo é durante o ano, então eles vão me entregando, eu corrijo, devolvo. Até explico que esse é um trabalho diferente, porque quando você entrega um trabalho o professor vai te devolver com aquela correção ali e pronto, né? Você não tem mais como voltar e eu faço esse trabalho de voltar. Que eu penso que o ensino de filosofia é isso. É esse vai e volta. Né? Esse caminha, depois volta de novo, caminha, então...dá um trabalho? Dá. Mas...colocar aquilo que tá sendo ensinado em sala de aula em prática, né? E eu vou pegando os temas e vou falando em sala de aula também pra poder, né? A gente utiliza muito dos livros, né? Eu tô dando aula sobre um assunto e eu vi que aquele livro falava sobre isso, então eu vou dá uma média pra esse aluno, aí eu pego o trabalho dos alunos...vou pegar o texto desse cara também aqui que é...não tô transformando o aluno em filósofo, mas eu tô fazendo um protagonismo juvenil, né? Esse aluno ele não é um filósofo, mas ele é um estudante de filosofia onde ele também que se expor, quer ter esse protagonismo e porque não a sala de aula ser oportunidade também pra ele, Eu acho que só tem a somar, né?

AP: Com certeza.

EP: E quando chega no segundo ano. Me permite me falar já do segundo ano. São dos curtas metragens. Eu comecei com os livros. Aí os alunos mesmos falaram,né? E aí, o que a gente vai fazer agora no segundo ano? A gente quer fazer uma coisa

também. A gente faz uma votação. Daí eu peguei e ...não, então vamos fazer um curta-metragem, porque como os filmes são muito longos e as aulas são só de cinquenta minutos, não tem muito tempo, então vamo pegar um curta-metragem, porque um filme nós precisaríamos de três ou quatro aulas pra isso. Pra poder criar o debate ainda e o curta metragem a gente utiliza em sala de aula, cria o debate e pronto, porque não adiante também só passar o filme, né. O importante é o debate em relação ao que foi exibido, então a ideia surgiu. Surgiu a ideia dos curtas metragens a partir dos temas trabalhados em sala de aula e eles vão produzindo o seu roteiro. E um trabalho onde existem muitas funções, então ninguém se sente num quadrado, tem várias possibilidades de como eu ser avaliado nesse ensino de filosofia. penso que a avaliação, não sei se vai ser uma pergunta também, mas a avaliação ela muitas vezes é quadrada, né, ela é focada só numa coisa só e esse projeto faz com que eu possa avaliar de várias formas o aluno. Possa avaliar ele através de uma maquiagem, que não é só uma maquiagem só, mas essa maquiagem ele fez um estudo pra poder fazer essa maquiagem, ele fez um estudo pra poder perceber aquele figurino, ele fez um estudo pra poder preparar as músicas e tantas outras funções, né? Envolvendo a arte fica muito mais fácil de conquistar o aluno, então o aluno se sente, é, é...com muita coisa pra fazer, mas como a gente tava conversando ontem no fórum, né? Muitas vezes eles deixam de fazer o trabalho de outras disciplinas que muitas vezes muitos não priorizam , né. [AP: Qual a história que é contada? O trabalho é em grupo, né? Ou é individual?]. EP: Assim. Depende. Na sala eu deixo a vontade. Eu coloco as funções. Vamo lá que vai ser o que: Quem quer ser o roteirista? [AP: Ahh, então que dizer que é uma história para a sala?]. EP: A sala toda. Isso. O filme é da sala. [AP: Ahh, entendi!]. EP: Então não tem separação de grupo. A separação de grupos existe pra poder formar um único curta-metragem. [AP: É tipo como se fossem comissões.]. EP: Isso. Comissões. Comissão do figurino. Comissão da maquiagem. Comissão da edição. Do roteiro. Então ficou um grupo na produção do roteiro, aí esse roteiro tem que ser pesquisado, eles pesquisam e eu digo que esse roteiro tem que ter filosofia. Você pode falar de qualquer coisa, porém tem que ter filósofo no meio. Tem que ter alguma frase de um filósofo, né? Convido que você vá assistir esse ano, né?

AP: Não deu certo ainda porque... mas um dia eu acompanho. Deixa eu perguntar uma coisa...

EP: Temos os avaliadores lá também.

AP: Ai é? Tá certo, pois me avise. Eu vou tá acompanhando melhor. Eu avho que no geral todas as perguntas que eu queria saber...porque meu interesse mais era sobre a prática, né? De certo modo você já falou quando você fala da avaliação você acaba falando também de outras questões, né? Que eu acho que...muitas já forma contempladas na tu fala. É, você tem dificuldade de dar aula de filosofia? E aí eu falo não só da subjetividade, mas da questão do geral, da escola, dos alunos, o que que dificulta você como professor de filosofia dar aula de filosofia? O que que é difícil? O que que dificulta?

EP: Antes, me permite só terminar a questão das práticas ainda. Termina o segundo ano tendo o filme, tem a exibição, que é no Cine São Luiz, e Agosto pra comemorar o dia do filósofo, também a gente exhibe no Dragão do Mar, em Novembro, tem a premiação dos alunos. Os alunos recebem uma premiação. É uma forma de motivar também, além da nota, pra motivar também os alunos além de todo o expor desse trabalho, onde é exibido na TV Fortaleza e esse ano também vai ser na tv metrópole. É... a gente tem pessoas da área, tanto da filosofia, como do cinema. Ano passado foi homenageado Ruy de Carvalho, da UECE e a Karla Karinine, uma atriz da Globo e esse ano já tá confirmado o Odílio da UFC como representante da Filosofia, mas o da arte a gente ainda tá vendo ainda.É...no terceiro ano a gente coloca a prática da ação de dar aula, os meninos vão dar aula numa instituição, então os meninos do terceiro ano vai pro Lar Torres de Melo, pro Instituto Peter Pan ou coisa assim. A gente faz o ensino de filosofia lá. Vamo lá, não só levar algumas coisa, a gente vai dar uma aula pra eles. Não uma aula propriamente dita, né? Mas a gente vai levar alguma coisa com um momento pra eles, né? E sobre a tua pergunta das dificuldades. São muitas, primeiro a questão do tempo, cinquenta minutos é ridículo, né? Mas sei que agora a luta não é de aumentar, a luta é de permanecer pelo menos os 50 minutos. Eu trabalho em escola, Alex, que , que, que é meio tempo, cara, é de quinze em quinze dias, nas escola particular que eu trabalho, o Dom Felipe, a gente faz de quinze em quinze dias, então é muito complicado, é muito complicado. Eu já começo a aula lá dizendo: Galera, oh a gente tem que resolver...eu penso que o ENEM, pelas minhas pesquisas tem nove questões de Filosofia, eu percebo que no ENEM é igualitário e a escola não é um sistema igualitário, pelo menos o ENEM era assim, né? Mas o ENEM eu percebo um

sistema igualitário onde tem nove raízes de questão filosófica na minha opinião e nove de sociologia, nove de geografia, nove de história do Brasil e nove de história geral, só que na hora da carga horária eu tenho bem pouca em relação a eles, fora a questão do trabalhar a vida, fora a questão do trabalhar a redação, porque muitas escolas não tem atualidade, então nossas aulas também podem ajudar na atualidade, pra poder fazer a redação, então a dificuldade do tempo é absurda, que percebo que eu tenho que dar uma aula o terceiro ano, muitas vezes, né?, que já tem esse sistema de terminar tudo no primeiro e segundo ano e no terceiro ficar só revisando e vou revisar forma muito rápida, né? Assim é muito complicado. Muitas vezes eu tenho que dar só uma aula...já aconteceu de eu ter uma aula pra dar filosofia e sociologia e na outra já era prova... de 20 questões...é absurdo!

AP: A escola que exige essas 20 questões?

EP: É. Sabe? Um absurdo. Peguei e disse: Não é possível. A gente vai ter que diminuir isso, né? Vai ter que diminuir, não pode ser tanta, porém se diminuir, também fica aquela questão, vish, será que vai tá perdendo espaço? Também tem isso, né? Tá perdendo espaço. O Aluno já não dá tanta questão. Porque muitos alunos se preocupam com essa questão de números, então se a disciplina tem muitas questões, então eu tenho que dar mais valor a ela, se ela tem menos, então é bom ter essas questões, mas nesse contexto é bem difícil.

AP: É impossível.

EP: É impossível. É impossível. É muito difícil!!!

AP: É complicado.

EP: E aí trabalhar a vida, né? Fora a questão de...é...esses rótulos que colocam, né? Que eu sou ateu, de perder a fé, muitas pessoas colocam, essa ideia de não poder criticar...essa ideia ainda que as pessoas tem de que não posso falar sobre política, não posso falar sobre religião, ou sobre futebol, né. Pra evitar briga, evitar confusão. Como se isso fosse uma coisa que...né. Fosse difícil? Porque tem várias pessoas falando: ahh porque os sofistas...e não dá pra poder dialogar, mas quando tem uma abertura e respeito a opinião do outro, consegue, né? E eu tento trabalhar isso.

AP: De um certo modo você acaba criando uma situação pra poder...

EP: Criando esse clima. Criando esse clima. Agora é uma pena, sabe. Alguns professores de filosofia criam um outro clima. Criam um clima de disputa. Como eu já escutei alunos de outras escolas falando assim pra mim: professor, o senhor já derrubou quantas pessoas com a sua teoria. E eu: macho, que diabo é isso? Como assim, mah? Não é porque meu professor disse que ele já derrubou cinquenta pessoas com as teorias dele. Ahh, então ele tá ganhado de mim, tá de 50 a zero. Melhor do que eu então. Minha fila, quando a gente faz um debate, a gente não faz pra poder derrubar o outro, né? A gente faz pra crescer, pra somar as opiniões. Agora é uma pena. Ainda mais é difícil porque já existe esses rótulos e ainda vem de alguns filmes como o da igreja internacional da graça de deus colocar o Deus Não Está morto colocando todo num contexto da filosofia que acaba com a gente. Colocando uma imagem totalmente preconceituosa, inclusive falha, né? Que coloca alguns filósofos, colocando lá como ateus e que na verdade não são ateus, né? E aí eles colocam lá e eu vou tentando, trabalhando isso, falando, né? Aí cito esse filme, cito outras coisas também. Nada contra a igreja, porém teve erros filosóficos e cabe a gente aqui a refletir.

AP: Professor, essa pergunta sobre as dificuldades era a minha última pergunta e aí que queria perguntar se você teria alguma coisa pra falar da tua prática se quisesse falar pra poder fazer com que eu compreenda a tua realidade, porque é a tua realidade mesmo. A tua prática, os teus exercícios. Eu tinha uma pergunta mais específica da escrita e da fala só que eu acho que no decorrer da entrevista você acabou falando, né? Por exemplo, eu ia falar sobre a importância da escrita, você falou aí o trabalho que você faz da escrita, a da fala também, né. Você colocando, é? Teria alguma coisa a mais pra falar, pra dizer como é que é a tua prática ou então o que é que tu pensa do ensino de filosofia, o que que tu acha que nós deveríamos fazer, o que é que falta aos professores, o que é que tu pensa sobre isso?

EP: Envolver mais a arte, envolver mais a cultura, né? O Aluno, através de dinâmicas e, então eu tento durante as minhas aulas a partir desse viés artístico que eu tenho...assim...eu sou ator, decidi sair de grupos de teatro para ficar só como professor. Foi uma decisão minha, porém eu tento ,é, é...essa minha angústia por não tá diretamente no teatro, colocar em sala de aula, então as vezes eu faço monólogos, contações que aí no lugar de eu está falando eu estou dando uma peça de teatro, como eu faço em algumas apresentações de seminário, de apresentações

de feira científica, as vezes eu faço umas apresentações teatrais, algumas esquetes teatrais sobre algum filósofo, sobre uma teoria, né? Alguma teoria filosófica, então eu trabalho desenvolvendo teatro, dinâmicas, vivências, então essas práticas são comuns a todas as três. Agora sem tirar assim a teoria. A gente trabalha com a teoria, porém tentando ser de forma mais lúdica. [AP: Com certeza]. EP: Agora, como fazer isso me meia aula pra resolver uma prova, né? Aí não tem como. Aí tem momentos que tem que ser aquele professor máquina que faz uma revisão aqui e ali pro cara tirar dez, porque se não tirar nota boa muitos pais de escola particular vão reclamar. [AP: Do professor?]. EP: Vai reclamar do professor e eu como eu não quero perder minhas manhãs com exigências...rapaz é muita cara de pau. O aluno tira nota baixa e a coordenação quer que a gente chegue mais cedo na escola pra poder conversar como é que está as notas dos alunos, porque que os alunos estão tirando nota baixa, né? E nem é nota baixa, cara. Sabe? É na média, 6, 7, sabe. Tirou 10 numa escrita, que é mais fácil mesmo para nós da filosofia. peno que é mais fácil, as questões abertas e as questões de marcar, né? É mais complicada.

AP: Eu acho que no geral, não só na gente, pra muitos alunos é mais fácil. Mesmo que eles queiram muito a objetividade, parece que ela não tem prática pra fazer isso e acabam se dando mal e preguiça também, as vezes, né?

EP: De ler, de interpretar ...aí muitas vezes a gente tenta fazer uma revisão mais próxima da realidade até pra poder eu me resguardar, então eu coloco o que vai cair na prova e exatamente o que tá lá pra poder até mesmo eu me resguardar. Pra não dizer que não tinha nada a ver com o que foi estudado eu tenho prova. Tá aqui no caderno com o roteiro específico onde eu coloco o assunto de cada questão. Aí eu me resguardo e coloco numa situação que fica mais fácil do aluno conseguir aquela nota, aí muitas vezes eu me sinto uma máquina, né? [AP: Mas essas são as estratégias que a gente precisa utilizar, né isso?]. EP: É, pra poder levar esse aluno a ter resultados, né? Mas que resultados é esse? Números. Pra eu não ter que arredondar de três pra seis, como muitos pedem, né? A gente as vezes tem que se rebolar, colocar vários pontos, as vezes eu coloco 40 pontos pra dividir por três, pra poder, né? [AP: Então...]. EP: Só quero dizer que é encantador, sabe. Ver alunos realizando os seus sonhos. Já aconteceu...não é pra poder me exaltar, né? É pra poder colocar uma experiência...No Marvin, por exemplo, muitos alunos escolhiam o Marvin, mesmo estando numa facção criminosa, pra poder fazer o livro, pra poder

fazer o filme. Era a, a, a o marketing. Essa questão de...muitos alunos iam por causa que queriam escrever seu livro e encontrava naquela escola uma oportunidade de escrever um livro e de poder produzir um filme. [AP: Naquela escola, na aula de filosofia.]. EP: Isso. Na aula de filosofia. E...hoje muitos alunos trabalham com isso. Muitos alunos trabalham editando vídeos. Começou no projeto e hoje trabalha com isso. Tem gente que tá na faculdade de áudio visuais, pessoas na faculdade de filosofia, né? Motivados por isso. [AP: Massa. Legal]. EP: A gente aprende assim, oh. Eu penso que a gente aprende é por essas vivências. AP: E o outro, como o professor, tem uma importância nisso?. EP: Tem, tem. Tem importância. [AP: Sem você, eles teriam conseguido?]. EP: Penso que não, né? Assim, é claro que pode, né? Fazer. Não é uma coisa que só eu posso fazer. Os outros professores também podem fazer. É uma prática que todos podem fazer? [AP: Eu tô falando dos alunos. Dos alunos.]. EP: Ahhh, certo, mas não, não.

AP: Tu acha que você foi essencial nesse momento? Na vida deles? Nesse aprendizado?

EP: Sim, sim, mas o mérito é deles. Mas sim, tem uma parcela sim de orientação minha, né? Tanto na estrutura do evento que eu trabalho muito em relação a isso. Não há muito envolvimento da escola. A escola participa, envolve, mas, vai, faz. Tu sabe fazer, tu faz, né?. [AP: Eu apoio que quer fazer, mas...]. EP: Sim. Sim...sem mim não teria essa questão do evento, né? Mas quando eu vejo, vejo que o mérito é deles. E fico muito feliz por eles. Faço pra eles, né? Faço pra que eles possam expressar e confesso que é uma angústia minha, sou da arte, então eu quero tá envolvido com a arte. É uma questão minha, pessoal.

AP: Sim. Eu acho que a gente pode ficar por aqui, né?

EP: Valeu. Prazer.

AP: Meu querido, prazer também. Eu acho que me ajudou. Eu também acho super importante. Poderia ter feito mais vezes isso com outros professores, mas acredito que o que eu coletei já dá pra fazer um recorte, sabe? É? E é isso. Obrigado, viu?